



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**“CLÍO OLVIDADA”: VIRTUALIDADES DIDÁCTICAS DE LOS
SUPUESTOS HISTORIOGRÁFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA EN LA ESO Y BACHILLERATO”**

***“CLIO FORGOTTEN”: DIDACTIC VIRTUALITIES OF THE
HISTORIOGRAPHIC ASSUMPTIONS IN THE TEACHING OF HISTORY IN
ESO AND BACHILLERATO”***

Iván García Bartolomé

Geografía e Historia y Filosofía

Dr. Gerardo Bolado Ochoa

Curso 2018/2019

24 de junio de 2019

Resumen: La enseñanza de la Historia en las aulas de la ESO y Bachillerato tradicionalmente ha sido un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la memoria de hechos, personajes y fechas. De esta manera, el alumnado no llega muchas veces a comprender la Historia, y su estudio, desconectado de su vida, le parece pesado y aburrido. La didáctica de esta materia debería promover que el alumno haga uso y tenga en cuenta los supuestos historiográficos y la metodología de la Historia, a fin de que comprenda su estatuto cognoscitivo y potencie el espíritu crítico. Confrontarse de manera crítica con las fuentes históricas, por ejemplo, contribuirá a que nuestros alumnos y alumnas perciban la utilidad social de los conocimientos históricos.

Palabras clave: Historia, historiografía, método, didáctica.

Abstract: *The teaching of History in ESO and Bachillerato classrooms has traditionally been a teaching-learning process based on the memory of events, characters and dates. In this way, students often do not understand History, and their study, disconnected from their life, seems heavy and boring. The didactics of this subject should promote that the student make use and take into account the historiographical assumptions and the methodology of the History, in order to understand their cognitive status and enhance the critical spirit. Confronting critically with historical sources, for example, will help our students perceive the social utility of historical knowledge.*

Keywords: *History, historiography, method, didactic.*

ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	7
1. Introducción	7
2. Objetivos	9
II. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
1. Hitos de la historiografía occidental	10
2. El conocimiento histórico y el trabajo del historiador	20
3. El valor educativo de la Historia	26
4. En torno a la didáctica de las Ciencias Sociales	34
III. LOS SUPUESTOS HISTORIOGRÁFICOS EN LAS AULAS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO	40
1. ESTUDIO DE CASO	40
A) Metodología de la investigación	40
B) Resultados	44
2. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: UNIDAD DIDÁCTICA	50
IV. CONCLUSIONES	58
V. ANEXOS	61
ANEXO I	61
ANEXO II	62
ANEXO III	64
ANEXO IV	68
ANEXO V	69
ANEXO VI	73
ANEXO VII	77
ANEXO VIII	79
VI. REFERENCIAS	80

I. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

1. Introducción

La historiografía es una disciplina que estudia la evolución histórica de la teoría y de la práctica de la Historia. Su interés estriba en clarificar las funciones, el estatuto cognoscitivo, la metodología y los procedimientos de la Historia, tal y como fue concebida y practicada en épocas pasadas, a fin de revisar y refundar críticamente los supuestos historiográficos de la prácticas históricas del presente. La historiografía facilita al historiador la consecución de una conciencia reflexiva y crítica sobre su propia práctica histórica; pues al hacer Historia, el historiador se compromete con una serie de supuestos historiográficos, que no son superables, pero cuya premeditación y puesta en forma son condición *sine qua non* de la credibilidad del conocimiento que produce.

Por esto, nadie cuestiona hoy que la historiografía es una disciplina imprescindible y troncal del grado de Historia, necesaria para formar a los futuros historiadores. Sin embargo, es infrecuente el planteamiento de una pregunta como la siguiente, que *de facto* suele ser respondida negativamente: ¿Conviene que la educación histórica de los alumnos de secundaria y bachillerato incluya los supuestos historiográficos de los conocimientos históricos de que se nutre?

El título de este Trabajo de Fin de Máster, "Clío olvidada", hace referencia a una de las nueve musas de la mitología griega, en este caso, la Historia. Con esta metonimia se pretende representar el problema que desarrollaremos en esta investigación. En las aulas de Secundaria y Bachillerato, se omiten por lo general los supuestos historiográficos de la Historia, reduciéndose con frecuencia esta disciplina al aprendizaje memorístico de las crónicas de tiempos pasados. Y, sin embargo, el verdadero aprendizaje de la Historia ha de despertar por fuerza en los alumnos cuestiones historiográficas básicas, referentes al conocimiento histórico, a su método y a sus procedimientos, en lugar de soterrarlas como algo inútil y aburrido. Esto es

precisamente lo que plantea el subtítulo de nuestro trabajo: explorar las virtualidades que los supuestos historiográficos tienen para la enseñanza de la Historia en la ESO y el Bachiller. Pues lo que vamos a defender aquí es la conveniencia de aprovechar el valor didáctico del método y los procedimientos de la Historia, así como del saber hacer del historiador, por ejemplo en el uso de sus fuentes.

La idea de realizar este trabajo surgió en mí de forma espontánea y progresiva. En la actualidad, los ciudadanos nos vemos bombardeados por noticias de todo tipo y desde diferentes medios, en ocasiones contradictorias, y sin tener ninguna idea crítica sobre aquello de lo que se habla. Por otra parte, estamos sometidos a medidas políticas, económicas, sociales y culturales que proceden de las élites y que nuestra sociedad no comprende o a las que responde con indiferencia. Es continua la presencia de noticias en los medios de comunicación que ponen de manifiesto la utilidad de la Historia en la sociedad y más concretamente en nuestros centros educativos. Enumero algunos ejemplos aparecidos recientemente: La exhumación de los restos de un dictador, 40 años después de su muerte (Pardo, I., 2018), la retirada de estatuas, por orden política (Cabeza, A., 2018) y (Ximénez, P., 2018), oleadas de revisionismo histórico (Morales, M., 2018), la Historia y los historiadores vistos como algo inútil para la sociedad son sustituidos por la novela histórica (Alonso, R., 2018) o el Tribunal Supremo de Justicia defiende que el dictador Francisco Franco fue jefe del Estado desde el 1 de octubre de 1936, antes de concluir la Guerra Civil (Blanco, P. R., 2019).

Este trabajo se divide en dos grandes apartados. En el primero de ellos, de carácter más teórico, hago una aproximación a los grandes hitos en la evolución de la historiografía durante los últimos 200 años, me detengo en las características epistemológicas propias del conocimiento histórico, describo los valores educativos inherentes a la enseñanza de la Historia en secundaria y Bachillerato, y discuto distintas metodologías didácticas que se han ido forjando en las últimas décadas. La segunda parte, de carácter más práctico, presenta en primer lugar los resultados de una investigación sobre el tema mediante un estudio de caso, realizado en un Centro de Secundaria de nuestra región.

Además, esta parte incluye la unidad didáctica, “Del reinado de Isabel II hasta el fin de la I República. La construcción del liberalismo y la corta experiencia democrática”, correspondiente a la materia Historia de España de segundo de Bachillerato, construida teniendo en cuenta los supuestos historiográficos del conocimiento histórico, tal y como defiende este trabajo en su tesis central.

Para cerrar esta introducción quiero agradecer especialmente la ayuda de mi tutor de TFM, el doctor Bolado Ochoa, por su constante y muy apreciable ayuda; a otros profesores tanto del Máster como de la Facultad, los cuales han enriquecido sustancialmente este trabajo y, al fin y al cabo, mi persona; al IES que me permitió hacer las entrevistas así como a los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato que lo hicieron posible; y por último, a mi padre Daniel, pues tanto sin su educación en valores como sin su esfuerzo, no hubiera podido llegar y amar a la profesión en la que me estoy encaminando.

2. Objetivos

La meta principal de este trabajo es subrayar, entre otras aptitudes, actitudes y valores, el papel de la historiografía, en especial de la teoría del conocimiento y de la metodología de la Historia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los niveles de secundaria como en Bachillerato, en orden a mejorar el juicio crítico de los alumnos. Partiendo de este propósito básico podemos señalar otros objetivos específicos y más focalizados dentro de este trabajo:

- Comprender cómo se ha ido desarrollando desde los dos últimos siglos, tanto la historiografía, como la metodología de la Historia.

- Indagar sobre los valores que aporta esta rama de conocimiento a los individuos de la sociedad, y de qué teorías se sirve la didáctica de las Ciencias Sociales para fomentar su aprendizaje.

- Explorar el conocimiento que los alumnos de 2º de Bachillerato tienen sobre el estatuto cognoscitivo y la metodología de la Historia, a través de un estudio de caso en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Cantabria.

-Afrontar los problemas didácticos, que plantea esta temática, mediante una Unidad Didáctica que servirá de intervención pedagógica.

II. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Hitos de la historiografía occidental

Podríamos realizar un recorrido por la historiografía, esto es, por la historia de las narraciones históricas y de sus productores, desde los inicios de esta en Grecia, alrededor de los siglos VI-V a. C., cuando Heródoto de Halicarnaso, el padre de la Historia, o Tucídides intentaban huir de los mitos y leyendas para buscar "la verdad" por medio de la elección crítica y selección de fuentes. Así, es como se puso la primera piedra de esta rama de conocimiento que entonces se entendía como narración o literatura histórica (Moradiellos, 2013).

Pero no pretendemos ir tan lejos, sino trazar una breve línea temporal historiográfica que tenga su origen en el momento concreto en que la Historia se constituye como una ciencia (*Wissenschaft*) en el siglo XIX. Fue en Alemania donde nació la moderna idea de la ciencia de la Historia sobre un andamiaje histórico-cultural que comenzó a sopesarse una centuria antes con la Ilustración. Este cambio se produjo por el arraigo documental, el cual tenía que pasar por un filtro crítico y racional, dejando de lado la "Historia de acontecimientos" (*histoire événementielle*), esto es, la basada en el relato de sucesos y acontecimientos sucedidos en el tiempo.

El proceso de formación de la ciencia histórica no fue obra de historiadores sino que vino impulsado por filólogos. Destacan con todo dos nombres: Barthold George Niebuhr, quien desde la Universidad de Berlín comenzó a usar dicho método histórico crítico de las fuentes y Leopold von Ranke, sucesor del anterior e introductor de estas ideas en seminarios dentro de las universidades para que los alumnos aprendieran a estudiar críticamente las fuentes "bajo la supervisión del profesor". Esta forma de pensar y proceder

en la práctica de la Historia se resume perfectamente en la frase que emitió este mismo pensador, Ranke: "Solo quiero mostrar lo que realmente sucedió". La Historia tiene que reconstruir el pasado "*wie es eigentlich gewesen ist*". Es así como se propugnó un modelo de "Historia científica", empirista, positivista y descriptiva, dominada por el valor de la "objetividad" y reductora de la subjetividad del historiador que hasta entonces estaba presente en los escritos de naturaleza cronológica. Esta corriente se denominó historicismo, y defendía que "los hechos y situaciones pasados son únicos en virtud de sus contextos propios y particulares" (Moradiellos, 1992, p. 157).

Al hablar de todos estos cambios culturales no podemos dejar de mencionar la situación que se vivía en toda Europa: el nacimiento de los nacionalismos y la contribución de esta historia a la creación de las Historias nacionales de los distintos países europeos. En este contexto se establecieron las primeras cátedras y departamentos de Historia en las Universidades¹, abriendo archivos y bibliotecas para cotejar documentos, fundando academias o escuelas de paleografía... El resultado de este proceso fue también la profesionalización del gremio de historiadores². Es por ello que, en muy poco tiempo, las posturas de Ranke se difundieron por la mayoría de Europa occidental, compitiendo con otro tipo de metodologías y conocimientos que planteaban leyes generales como el hegelianismo o el positivismo sociológico de Auguste Comte, entre otros.

La escuela rankeana siguió su curso con autores como Theodor Mommsen, cuya obra, *Historia de Roma*, está escrita en base a una severa crítica filológica, epigráfica, numismática y arqueológica de las fuentes. No obstante, este se fue separando de las ideas de su maestro³, orientando su obra a la creación de un Estado liberal alemán en este ambiente nacionalista; por lo que defendía el deber pedagógico del historiador en materia política. Esta bifurcación del método de Ranke ocurrirá también en otros países a la

¹ Una de las primeras fue constituida en Alemania en 1810, seguidas por las de Francia en 1812, España en 1845 o Gran Bretaña cinco años más tarde en la Universidad de Oxford.

² En España, a mediados del siglo XIX se contaban más de 60, mientras que en Alemania proliferaban unos 175.

³ Entre sus objetivos, Ranke no persiguió nunca la construcción de una nación bajo tintas de esta nueva Historia científica.

hora de escribir sus respectivas historias nacionales, como en el caso de Thomas Macaulay en Inglaterra o de Jules Michelet en Francia. Estos autores, según Moradiellos (1992) "no asumieron totalmente la práctica rankeana en cuanto al objetivismo y la neutralidad, manteniendo la participación interpretativa del historiador en la construcción del relato histórico" (p. 169). También se diferenciaron del maestro alemán, en cuanto a que se alejaron de la historia político-militar, que se acostumbra a escribir en las Facultades alemanas, prefiriendo tratar los temas desde otra óptica socio-cultural (Moradiellos, 1992).

A mediados del siglo XIX, ya el historicismo de Ranke tuvo que hacer frente a vagas líneas que comenzaban a despegar en esos momentos. Es el caso de Jacob Burckhardt, quien destacó como alternativa al método rankeano que se había constituido fuertemente en Europa. Dicho autor, según Moradiellos (1992) "estaba en desacuerdo con la metodología fría y ajena del arte literario de Ranke, alejándose también de la historia política de la Escuela Alemana para aportar más a una historia cultural mediante el uso de fuentes literarias y artísticas" (p. 188). A caballo entre los siglos XIX y XX, en Estados Unidos, Frederick Jackson Turner con una formación en el método de Ranke, escribió sus obras fuera del terreno de la política y la diplomacia, enfocando sus esfuerzos en buscar métodos y alternativas en otras ramas de las Ciencias Sociales (geografía humana, el darwinismo o el naturalismo, entre otros) (Moradiellos, 1992).

Sin lugar a dudas, la cara más opuesta al método rankeano fue el idealismo historiográfico que propugnaban autores como Wilhelm Dilthey, quien afirmaba que la historia era "un encuentro entre las experiencias individuales y las instituciones que venían del pasado" o Robin George Collingwood, imponiendo el modelo de Historia como "recreación del pasado reviviéndolo para hacerlo presente" (Hernández Sandoica, 2004).

El choque de varias metodologías en Europa que propugnaban modelos distintos (como el historicismo y el idealismo) también abrió la mente de algún personaje que pensó en acortar diferencias entre los distintos modelos. Este fue el caso de Lord Acton, quien fundó a principios del siglo pasado la

"Cambridge Modern History", un organismo internacional cuya meta era conseguir que la Historia se posicionara como una "ciencia progresiva". Lord Acton pensaba que en ese afán de recopilar datos y fuentes se llegaría a una última etapa de la historia donde toda la información estaría en manos de investigadores y, según escribe Hernández Sandoica (2004), "se garantizase una mayor crítica histórica y un mayor conocimiento del pasado hasta el punto de objetivizarlo al máximo" (p. 59). Sería entonces cuando "la batalla de Waterloo se podría relatar dejando satisfechos a franceses, ingleses, alemanes y holandeses", en palabras del propio Lord Acton (Hernández Sandoica, 2004). Como veremos más adelante, este propósito no llegó a consolidarse.

Va a ser en las primeras décadas del siglo XX, cuando los principios historicistas inaugurados por Ranke, entre otros, van a verse amenazados por la ingente cantidad de líneas historiográficas que van a ir apareciendo sucesivamente. Más aún desde la hermenéutica finisecular, un historiador como Wilhelm Dilthey, y desde la fenomenología, un filósofo como Martin Heidegger, van a modificar la concepción del tiempo histórico y la orientación del historicismo en el siglo XX. El pasado deja de ser el modo temporal primario y determinante de la comprensión histórica del presente, el cual pasa a interpretarse como determinado por el futuro. En efecto, el historicismo contemporáneo piensa los modos del tiempo como igualmente originarios, pero defiende que la comprensión histórica se determina desde las marcas del pasado en el presente que tienen virtualidades de futuro. No se acepta que el pasado, tal y como realmente sucedió, sea lo determinante del futuro; se sostiene más bien que el pasado, interesante para la Historia, es aquel que está vivo en el presente y se proyecta hacia el futuro. Desde este punto de vista, que despacha la Historia erudita de anticuario por su insignificancia para la vida histórica, el pasado interrumpido carece de interés historiográfico. George Gadamer difundirá estas ideas sobre el tiempo histórico en su concepción hermenéutica de la filosofía.

En la Historia económica y la Historia social, que están muy conectadas entre sí, y son producto indirecto del empuje marxista tras la Revolución Rusa, destacan historiadores como Arnold Joseph Toynbee o John Harold Clapham,

así como la publicación inglesa "The Economic History Review" creada en 1929. Estas metodologías supusieron una gran revolución en cuanto a que quitaron importancia del historicismo sobre las investigaciones dentro del gremio.

La Historia económica, por ejemplo, comenzó a interesarse por datos cuantitativos que antes no importaban, como los precios, las rentas, el endeudamiento, la producción, el consumo, la población, los matrimonios, los nacimientos, las defunciones... Además de trabajar con números, porcentajes y estadísticas, las variables señalaban fluctuaciones a largo plazo lo que fue abordado por análisis hipotéticos-deductivos. Aún así, no debemos pensar que estos historiadores dejaron de apoyarse menos en las fuentes. Lo que realmente se puso de manifiesto fue "que la historia económica demostraba que la subida de precios o la mortandad infantil en un periodo histórico era tan verificable en cuanto a validez y propiedad como una batalla, un tratado o un episodio político" (Moradiellos, 1992, p. 198).

Por otro lado la historia social, según Moradiellos (1992) "como un estudio de grupos sociales, sus interrelaciones y sus funciones en las estructuras y procesos económicos y culturales" (p.198), fue de la mano con las nuevas teorías sociológicas de principios del siglo XX. Junto con la línea anterior, lo que introdujo en el "mercado" historiográfico fue el uso de estadísticas y variables cuantificables mezclado con métodos empíricos y análisis históricos. Ambas van a dar una gran importancia a las Ciencias Sociales, aprovechando el realce que van a tener a partir del periodo de entreguerras. (Moradiellos, 1992).

Después de la Gran Guerra, surgió en Francia la llamada "Escuela de Annales", que constituyó una alternativa renovadora para la historiografía contemporánea, impulsada por historiadores como Henri Pirenne, Lucien Febvre o Marc Bloch. Estos últimos fundaron en 1929 el principal órgano de esta nueva escuela, "Annales de histoire economique et sociale". Su meta era la siguiente:

Su propósito original era ofrecer una alternativa a la política historiográfica dominante, superando el estrecho enfoque político, diplomático y militar, abriendo otros campos de investigación y usando otros avances metodológicos de la sociología, demografía, geografía, lingüística, arqueología o la economía, superando la metodología rankeana del "documento". Este odio a la política viene del odio a la guerra; el gusto por lo social y económico de los momentos de crisis. (Moradiellos, 1992, pp. 202-204).

La Escuela de Annales fue importante sobre todo tras la 2ª Guerra Mundial, con Febvre a la cabeza tras el asesinato de Bloch en 1944. En 1956 se incorpora Fernand Braudel, quien sucederá a Febvre tras su muerte. El propósito de este era reformular todas las historias nacionales que durante el siglo XIX se formaron con el método rankeano. Esta línea metodológica usó en la 2ª mitad del siglo XX lo que se llama "paradigma estructural geo-histórico". Este se basa en el estudio del tiempo histórico en tres fases: la "larga duración", que está fuera de la órbita del ser humano (marcos geográficos, biológicos, antropológicos, índices de productividad o cuestiones culturales, entre otras variables); la "duración media", que pone el punto de vista en procesos sociales, culturales y económicos; y el "tiempo corto", es decir, el que tiene que ver con el individuo, y el más cercano a la historia política de la Escuela alemana. Dentro de este patrón de tres fases, los autores de Annales daban importancia a las dos primeras duraciones que eran las más despolitizadas. Lo describe muy bien una de las citas célebres de uno de los alumnos de Braudel, Pierre Chaunu: "el espacio separado del Estado, el diálogo del hombre con la tierra, el clima...". El estudio del periodo de "larga duración" se ligó a lo estadístico, a la demografía, a la geografía o la economía (Moradiellos, 1992).

Esta escuela atendió temas novedosos, sobre todo relacionados con la cultura, o lo que luego se llamó "Historia de las mentalidades", muy influenciados por los avances de la psicología social y la antropología estructural. Así, en las diversas obras, se abordaron estudios sobre la actitud

del individuo ante la muerte, los gustos de los lectores en una época determinada o todo lo que rodea lo sacro y lo laico, entre otros. Aunque sus planteamientos duraron y se implantaron fuertemente, ya a partir de la década de los años 70, su influencia fue disminuyendo (Moradiellos, 1992).

En cuanto a la historiografía marxista, compartió también espacio con la segunda generación de Annales, cuando en 1952 se crea la publicación "Past and present" con historiadores como Rodney Howard Hilton, Christopher Hill o Eric Hobsbawm. Este nuevo repunte se acercó a posturas más culturales y se diferenció de la Escuela de Annales "por sus investigaciones empíricas combinadas con la aplicación de métodos de otras ciencias humanas con tratamiento dialéctico, restituyendo a la ideología, la política y los conflictos sociales en la evolución histórica como piedra angular" (Moradiellos, 1992, p. 218).

En 1958, tras la publicación de "La economía esclavista en el Sur prebélico", por Alfred Haskell Conrad y John Robert Meyer, surgirá en Estados Unidos la "Nueva Historia Económica", también llamada "Cliometría" o Historia cuantitativa. El cambio de su metodología es lo que les va a definir, pues solo usa modelos teóricos matemáticos y cuantitativos para la recogida, crítica y elaboración de las fuentes. Además, esta escuela trabajó en repetidas veces con la Historia contrafactual. Algunos de sus desencadenantes fueron el impacto de las políticas keynesianas en cuanto a los estudios macroeconómicos, y los nuevos avances tecnológicos que posibilitaron tratar con mayor rapidez y precisión las ingentes cantidades de datos y estadísticas (Moradiellos, 1992).

La entrada a escena de todas estas metodologías de la Historia desestabilizó al modelo rankeano y su Historia política y diplomática, sin hacerla desaparecer. Por eso, los historiadores que siguieron cultivando este campo propusieron una pequeña renovación, introduciendo sus obras en un nuevo "cajón" llamado Historia de las relaciones internacionales con profesionales como Fritz Fischer. El campo historicista ya no ostentaba la hegemonía como señaló Jacques Le Goff: "la Historia política ya no es el esqueleto de la Historia pero es sin embargo su núcleo" (Moradiellos, 1992).

Todas estas vías historiográficas que surgieron a lo largo del siglo XX fueron renovándose y adaptándose poco a poco a la nueva demanda y a los tiempos. Este fue el caso de la Historia cultural que, según Moradiellos (1992), "pasó a ser Historia narrativa y reflejo de la "alta cultura" a utilizar métodos de cuantificación y a fijarse en manifestaciones de masas y la cultura popular" (p. 228). Entre sus representantes está Carlo Ginzburg y su famosa obra, *El queso y los gusanos*, precedente de lo que luego será la Microhistoria, otra nueva metodología que desde ópticas muy precisas se estudian procesos históricos generales. Así, como la Historia cultural puso la primera piedra para lo que fuera la Microhistoria, también lo hizo con la Historia de género o el uso de las fuentes orales (Moradiellos, 1992).

El año 1979 marca otro hito en la historiografía. El historiador británico Lawrence Stone publicó en la revista *Past and Present* un artículo titulado "El resurgimiento de la narrativa: reflexiones sobre una nueva Historia vieja", en el que, en palabras de Moradiellos (1992), "se apreciaba el agotamiento de los tres paradigmas de la Historia científica: el económico-social, el ecológico-demográfico de Annales y la Cliometría americana debido a que estas habían desatendido lo político, ideológico y cultural" (p. 233). Es por ello por lo que apostaba por una "nueva Historia" enfocada a lo narrativo e interesada en lo político y cultural, esto es, volviendo a los temas tradicionales. Esto supuso el "resurgimiento de la narrativa" frente a los análisis críticos y sesudos de los procesos históricos. La "victoria" de lo narrativo es una de las características que "impuso" la posmodernidad a la Historia, así como la ruptura y subdivisión de esta en varios compartimentos estancos, autónomos. En la realidad actual hay multiplicidad de historias y un "todo vale" que aún está en debate (Moradiellos, 1992).

Va a ser en estos momentos, cuando la posmodernidad y todos sus rasgos, tanto en general como en particular, van a dar un giro total a la historiografía. La progresiva mejora de la comunicación, la globalización o la importancia de las identidades solo son algunos de estos rasgos (Aróstegui & Saborido, 2005). Además debemos de tener en cuenta que:

El pensamiento posmodernista supuso la crisis del cientificismo en la investigación social, la crisis del marxismo y el auge del pensamiento neoliberal, existiendo una lucha abierta entre cultura oficial y contracultura. También está caracterizada por la inseguridad de la razón, ya que esta no puede explicar la totalidad de nuestra existencia, encontrando posiciones relativistas en el contenido de la verdad, esto es, no existe una verdad absoluta pero tampoco una verdad que valga más que otra. En consecuencia, no se cree en criterios racionales de validez universal. (Aróstegui & Saborido, 2005, pp. 130-145).

Este impacto ha sido muy importante tanto en la sociedad como en algunos autores que escriben sobre la Historia. En nuestras sociedades post-industriales, el mercado demanda solo conocimientos técnicos, no humanísticos, que cultiven los valores del ser humano; y la ola neoliberal presente promueve el capitalismo, poniendo en un lugar muy crítico todas las Ciencias Sociales y Humanas. Por el otro lado, autores como Francis Fukuyama en su obra *El fin de la Historia y el último hombre* cargaron contra la racionalidad apoyándose en el final del conflicto del bloque capitalista contra el comunista y la caída de este último. La tesis principal de esta obra abordaba:

Si a finales del siglo XX, tendría sentido para nosotros hablar una vez más de Historia de la raza humana coherente y con una dirección concreta que con el tiempo lleve a la mayoría de la humanidad a un estatus de escepticismo ante el significado de la historia. (Breisach, 2003, p. 75-76).

La repercusión será importante también en la historiografía, en la que tiende a difuminarse la búsqueda de una Historia científica y racional frente al nuevo giro lingüístico, llegando hasta los fatales extremos de tratar a la Historia como una mera narración para entretener al lector. Así que prácticamente todo el gremio de historiadores se "revolvió" frente a esta oleada de posmodernismo

(Breisach. 2003), pues no podían permitir que una disciplina caracterizada por el sosiego y la crítica para seleccionar y utilizar fuentes, para aunar conocimiento, para conocer la existencia de la sociedad humana en el ámbito histórico, fuese a desembocar en las prácticas de "otras disciplinas" como la política, la religión o la mitología.

La respuesta a esta crisis fue clara y contundente. Se necesitaba un consenso en la comunidad científica sobre una serie de axiomas, sobre la epistemología y la metodología de esta rama de conocimiento, tanto científica como humanísticamente (Moradiellos, 1992). En la historiografía no hay actualmente, una sola metodología, sino que están presentes muchas y es el propio historiador, en base a su tema e interés, el que elige qué camino seguir. A esto se añade el surgimiento de nuevas aspiraciones y tendencias temáticas, como la Historia de género o la Historia local, que conllevan naturalmente nuevos planteamientos historiográficos (Hernández Sandoica, 2005). Lo que sí está claro es que en los últimos años ha predominado la narratividad y el carácter literario de cualquier ensayo histórico, características que también trajo la posmodernidad y el giro lingüístico (Hernández Sandoica, 2004).

Esta situación crítica para la Historia, introducida por los cambios intelectuales y culturales introducidos del posmodernismo, se hizo más marcada a partir de la década de 1990, sobre todo en base a lo que se llamó "El renacer de la narrativa" en la Historia. Este debate, que ha confluído desde entonces hasta nuestros días, se reflejó en el choque de opiniones de dos pensadores: Lawrence Stone, por un lado, y Patrick Joyce, por el otro (Iggers, 2012).

Según Iggers (2012), Stone "manifestó su preocupación acerca de la dirección radical que el discurso histórico había tomado", advirtiéndole además de la amenaza que la disolución del valor probatorio del documento representaba para la historiografía:

Hay una triple amenaza para la Historia por parte del posmodernismo, de la lingüística y la antropología cultural y simbólica, y del Nuevo Historicismo. Los tres enfoques coinciden en ver las prácticas políticas,

institucionales y sociales como conjuntos discursivos de sistemas o códigos simbólicos. Los textos, por lo tanto, pasan a ser un mero pasillo de espejos que no reflejan nada que no sean ellos mismos, y no arrojan luz alguna sobre la verdad, la que de cualquier manera no existe. Por lo que según estas perspectivas, lo real es tan imaginado como lo imaginario. (Iggers, 2012, p. 217).

Por su parte, el historiador social y cultural Patrick Joyce contestó a Stone, insistiendo en el problema de interpretación a que están sometidos los documentos históricos:

Lo real puede decirse que no existe independientemente de nuestras representaciones pero la Historia nunca se nos presenta de otro modo que en su forma discursiva. Es por eso que no hay una coherencia omniabarcante en el sistema de gobierno, la economía o el sistema social y tampoco existe una estructura subyacente a la que los textos, a partir de los cuales surge nuestra comprensión del contexto histórico, puedan referirse. (Iggers, 2012, p. 218).

2. El conocimiento histórico y el trabajo del historiador

La Historia es un área de conocimiento cuyo estatuto cognoscitivo ha ido cambiando a lo largo del tiempo según las funciones que desempeñaba o las diferentes orientaciones historiográficas de las escuelas al uso. Es por ello que en este apartado intentaré dar respuesta a difíciles preguntas como "¿Qué es la Historia?" o "¿Cuál es el trabajo del historiador?".

En primer lugar hay que decir que la Historia no es un conocimiento definitivo ni inmóvil, sino que se actualiza con las diversas investigaciones y hallazgos que salen a la luz cada día. Si queremos una simple solución a las cuestiones que aquí planteamos podemos afirmar que la Historia depende del tiempo en el que fue escrita. Por ejemplo, la Historia en tiempos de Ranke era una Historia de hechos y la labor del historiador consistía en mostrar lo que

aconteció, mientras que los positivistas pretendían convertir la Historia en una ciencia de los hechos. Para Edward Hallet Carr (2010), en cambio, "la historia es un proceso continuo de interpretación entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado" (p. 98), y "un proceso en permanente movimiento dentro del cual se sirve el historiador" (p. 199). Y si queremos una caracterización más general, podemos recoger la siguiente:

Al tratarse de Historia nos referimos siempre en nuestra época a un modo de conocimiento heterogéneo que trata tanto lo particular como lo social; que permanece ligado a la consideración del tiempo y de los cambios que introduce en la vida de los seres humanos y que carece de fundamentación teológica. También un saber que no puede considerarse como una forma cerrada y unívoca de conocer los procesos sociales en su doble dimensión espacial y temporal sino como una especie de laboratorio permanente de experimentación en ese ámbito, de sus alcances y posibilidades. Un saber de orientación teórica plural y de naturaleza epistemológica combinada e inestable, compleja y complicada. (Hernández Sandoica, 2004, pp. 33-34).

Sin entrar en debates, pues nunca antes había estado tan abierta la cuestión epistemológica sobre el estatuto cognoscitivo de la Historia, constatamos que hay defensores de que el conocimiento histórico es conocimiento científico, aunque no sea exacto y matemático (modelo más propio de las Ciencias Naturales), por tener un método científico-crítico. Otros autores, en cambio, se niegan a reconocer el estatuto de ciencia para la Historia, y la relegan dentro de las disciplinas humanísticas. Pese a este "tira y afloja" constante dentro y fuera del gremio, es innegable que la Historia es un saber contrastado, fundamentado y crítico con las fuentes que trabaja; y no una mera construcción narrativa, que responde a ciertos fines que se escapan de lo científico. Como escribe Álvarez Junco en su reciente obra, *Dioses útiles. Naciones y Nacionalismos*, "mi única lealtad cuando escribo, es hacia el

conocimiento riguroso, y si la nación se opone a la ciencia, me alinee desde luego con la ciencia y no con la nación" (Álvarez Junco, 2016, p. 18).

Por otro lado, hay que diferenciar entre la Historia como disciplina y la historia, ya que la primera está formada por los hechos históricos que el historiador remarque. Esto es así porque la historia es inabarcable, tanto en su duración como en la disponibilidad de fuentes o reliquias que evidencian un campo histórico y hacen posible su investigación. Edward H. Carr afirma sobre esto que "no todos los datos acerca del pasado son hechos históricos, ni son tratados como tales por el historiador, es por eso que este es que decide qué hechos da paso, en qué orden y en qué contexto hacerlo" (Carr, 2010, pp. 80-81).

En estas primeras líneas han salido a la luz otras palabras, características o fundamentos que se han de remarcar dentro de la teoría del conocimiento histórico: el historiador y las fuentes. Como hemos podido observar, el historiador tiene una gran responsabilidad en cuanto a la elección de este o aquel hito, haciendo una selección imperativa de los hechos históricos. Paradójicamente, esta característica era impensable en la historiografía historicista decimonónica que propugnaba una Historia como compilación de datos irrefutables y objetivos, y criticaba a aquellos miembros del gremio que no seguían dichas pautas. Y esta práctica duró al menos cien años. Por otra parte tenemos las fuentes, las cuales pueden ser de todo tipo: documentales, artísticas, arqueológicas... Las fuentes dan pistas al historiador para reconstruir lo qué ocurrió en el pasado. Ahora bien, las fuentes documentales no dicen exactamente lo que sucedió, sino lo que el autor del documento histórico creyó que había ocurrido. Por eso, el historiador tiene que utilizar un método crítico para seleccionar la información útil de las fuentes encontradas, antes de poder continuar con la labor investigadora. El trabajo del historiador también trata de comprender cómo era el sistema de valores, creencias y pensamientos en la época estudiada, a fin de evitar presentismos, anacronismos o ucronías, que incurren en el error histórico de valorar el pasado con el sistema actual de ideales. También se debe de tener en cuenta que una palabra ha podido tener otros significados en épocas pasadas. Por

ejemplo, no podemos atribuir sin más a la *democracia* ateniense el significado que el término “democracia” tiene hoy en día (Carr, 2010). En definitiva, según el historiador Georges Duby: "El oficio del historiador nos exige "apertura": de miras, de intereses, de curiosidad intelectual, una capacidad para adentrarse por los senderos de la variedad". (Hernández Sandoica, 2004).

En esta metodología o proceso de trabajo, el historiador debe de buscar las causas de los hitos históricos seleccionados en base a la selección y criba de fuentes. En primer lugar, el historiador ha de analizar las diferentes "caras" del proceso (economía, sociedad, política, ideología, cultura...) y luego dentro de este análisis multicausal, ha de elegir jerárquicamente su grado de importancia frente a dicho hecho. En la manera de proceder del historiador en la selección, crítica y hermenéutica es determinante la escuela o metodología en la que se inscribe (Carr, 2010). En definitiva, como señala Carr:

La reconstrucción del pasado en la mente del historiador se apoya en la evidencia empírica pero no se puede quedar en una mera enumeración de datos, por lo que rige un proceso de selección e interpretación de los hechos, haciendo hechos históricos. (Carr, 2010, p.91).

Este proceso metodológico-histórico, que el historiador ha de seguir con rigor, incluye dos variables más. En primer lugar, la Historia es intersubjetiva, un rasgo que también ha dado varios rompederos de cabeza dentro y fuera de la comunidad científica. La Historia no es conocimiento objetivo, como asumían los historicistas, pero tampoco es conocimiento subjetivo, como se pretende desde posiciones posmodernas. La intersubjetividad de lo intersubjetivo, que está entre lo subjetivo y lo objetivo, es una cualidad específica de lo histórico y de singular importancia epistemológica para la Historia. La inevitabilidad del punto de vista del historiador, y la consiguiente reducción al absurdo del objetivismo, se hace explícita en la siguiente cita de Collingwood, uno de los detractores del racionalismo y la objetividad rankeana, y promotor del idealismo historiográfico:

San Agustín vio la Historia desde el punto de vista cristiano primitivo; Tillamont, desde el de un francés del s. XVII; Gibbon, desde el de un inglés del s. XVIII; Mommsen, desde el de un alemán del siglo XIX. A nada conduce preguntarse cuál era el punto de vista adecuado: cada uno de ellos era el único posible para quien lo adaptó. (Carr, 2010, pp. 94-95).

Está bastante claro que cada individuo humano es hijo de su presente y escribe con un sistema de valores, creencias, actitudes, modas... acordes a la contemporaneidad, siendo todas ellas narraciones interesantes y valiosas. El autor con su estilo narrativo y siendo lo más neutral posible en su lenguaje debe de seguir al pie de la letra la metodología histórica y lo que "dictan" las fuentes. Es por esta razón que es difícil esta característica de la Historia, pues el objeto de investigador y el propio historiador son el mismo sujeto, el ser humano (Carr, 2010).

En segundo lugar, en relación a la forma de trabajar del historiador es relevante su código ético-moral. Todas las profesiones tienen una deontología a la que deben atenerse para hacer un buen trabajo. En nuestro caso, el historiador tiene que evitar los juicios morales. Bien lo remarca David Knowles: "El historiador no es un juez y menos aún un juez de horca y cuchillo". Y también lo recuerda Neber: "El historiador no se constituye en juez de un individuo ni se le pide que permanezca indiferente y neutral pero si denunciar a la propia institución". La Historia es a veces comparación, por eso el historiador usa apelativos como progresivo o reaccionario, pero no bueno o malo. Es por eso que Carr (2010) concluye: "El historiador serio es el que reconoce el carácter históricamente condicionado de todos los valores y no quien reclama para sus propios valores una objetividad más allá del alcance de la Historia" (p. 149). Por otra parte, en relación a este bagaje ético-moral, el historiador tiene que ser sincero y honesto, y seguir las directrices de la ciencia, no los intereses personales de carácter ideológico, político o económico, mediante un manejo crítico de las fuentes (Carr, 2010).

Por otra parte, la interdisciplinariedad es clave hoy en día dentro del ámbito histórico. La Historia no ha estado siempre tan abierta a recibir estímulos del exterior; con Ranke esta disciplina renegaba más bien de todos ellos. Actualmente, la Historia se enriquece con definiciones, materiales, procesos y elementos de otra índole procedentes de otras ramas de conocimiento, que van desde Ciencias Naturales, como la Física o la Química, para datar un material arqueológico, hasta las Ciencias Sociales que desde las primeras décadas del siglo XX han intentado engrosar su bagaje. Es el caso de la Geografía, la Psicología, la Sociología o la Economía, entre otras (Hernández Sandoica, 2004). Sin embargo, la Historia no solo ha recibido ayuda de estas, sino también de otras muchas áreas cercanas, pero inabarcables para un historiador, como la Arqueología, la Epigrafía, la Paleografía, la Numismática, etc. (Carr, 2010).

Todas estas características se han sometido a debate en los últimos años a fin de establecer una epistemología unificada de la Historia. Podemos resumir la mayoría de los puntos debatidos en las tres conclusiones siguientes:

El postulado semántico de naturaleza crítica y pragmática, en el que lo narrativo debe de estar siempre cubierto fidedignamente por el análisis empírico de las fuentes, que son los vestigios de épocas pasadas. La metodología y el tratamiento de estas deben de pasar un filtro y un proceso hermenéutico, es decir, interpretativo, que no puede ser arbitrario ni caprichoso porque está limitado por las pruebas disponibles (Moradiellos, 1992).

El principio determinista genético, según el cual la explicación histórica no debe basarse en factores exógenos a los procesos históricos humanos (Divina Providencia, conjunciones astrales, el azar...), sino más bien establecer vinculaciones y conexiones racionales entre los fenómenos, acontecimientos y procesos (Moradiellos, 1992).

El axioma de significación temporal irreversible, máxima según la cual los procesos e hitos históricos tienen que respetar la llamada "flecha del tiempo", esto es, que la cronología es un factor de evolución histórica irreversible, que impide todo tipo de ejercicio anacrónico o ucrónico en las distintas investigaciones (Moradiellos, 1992).

Podemos concluir este apartado con una cita de Carr, quien insiste en la importancia del sentido histórico a fin de poder ordenar e interpretar las marcas presentes de los acontecimientos del pasado:

El criterio no es absoluto en el sentido estático de algo que permanece igual ayer, hoy y para siempre. Pero tampoco es relativista en cuanto a que una interpretación vale igual que otra o que cualquier interpretación es cierta en su tiempo y lugar. Este sentido de dirección en la Historia es el único que nos permite ordenar e interpretar los acontecimientos del pasado, que es tarea del historiador. El sentido de la dirección y la interpretación del pasado están sujetos a modificación y evolución constantes conforme vamos adelante. (Carr, 2010, p. 187)

3. El valor educativo de la Historia

Desde la Antigüedad se le ha conferido a la educación un papel fundamental en la formación del ser humano como miembro de una sociedad. Pero la Historia de la educación no ha sido siempre ascendente y lineal; todo lo contrario, su característica más reseñable ha sido precisamente la irregularidad. En la Antigua Grecia, la educación era "cura" de una enfermedad social: la ignorancia. Sin embargo, los pensadores le sacaban otras utilidades como una mejora de las prácticas cívicas, es decir, su valor en la formación ciudadana. En el siglo XVIII, con la llegada de la Ilustración, se volvió a dar una gran importancia a la educación en la formación del hombre y del ciudadano, con autores como Rousseau o el propio Kant: "El hombre no llega a ser hombre sino es por la educación". Hoy en día, en cambio, parece ser que el alto valor estimado y heredado de tiempo atrás se ha diluido y convertido en críticas de todo tipo: su gestión, la relación política-educación-Estado, los recursos que se vuelcan en ella... (Romero, 2018).

Muchos pensadores otorgaron a la enseñanza de la Historia un papel fundamental en la educación de la sociedad. Así lo podemos contrastar en frases lapidarias de autores clásicos como Polibio (s. II a. C.): "ninguna

educación es más apta para los hombres que el conocimiento de las acciones pasadas" (Moradiellos, 1992). Por su parte, Cicerón (s. I a. C.), consideraba a la Historia *Magistra Vitae*, es decir un saber que nos enseña a vivir Sin embargo, en nuestro sistema educativo, la meta y la importancia de Ciencias Sociales y Humanas, como la Historia, han ido mermando hasta ser su función y aplicación muy criticadas. Y es que en la realidad del mundo en el que vivimos prevalece lo productivo y rentable (Romero, 2018) por encima de conocimientos que solo aportan lo que ya los clásicos describían como una formación humanista, esto es, la enseñanza básica para vivir más humanamente (Hernández Sandoica, 2004).

Como hemos señalado al principio de este trabajo, en momentos de desasosiego y constante cambio, situación bien descrita por Zygmunt Bauman como característica de la "sociedad líquida", y en momentos en que la irracionalidad pesa más que la cordura, la Historia juega un papel fundamental para hacer pensar al individuo, y dotarlo de un grado de reflexión y juicio crítico para afrontar su día a día. El uso de la Historia se convierte en una herramienta de progreso (Romero, 2018). La necesidad de utilizar los valores históricos con vista a alcanzar el progreso, constituye un argumento desarrollado por muchos historiadores y pensadores como Carr: "Una sociedad que ha perdido la fe en su capacidad de progresar en el futuro dejará pronto de ocuparse de su propio progreso en el pasado" (Carr, 2010, p.197).

Actualmente, son muchos los problemas que vuelven a aflorar en nuestra sociedad, sobre todo los nacionalismos y la xenofobia, los cuales pueden ser reconducidos por la Historia en las aulas de Secundaria. Estas amenazas no solo son "fantasmas" que azotan España sino que también se extienden al ámbito europeo e internacional. Ahora más que nunca es necesario aplicar la racionalidad histórica y su método capaz de diferenciar la verdad del mito o la ficción (Moradiellos, 1992). Así que la Historia como disciplina académica no debe de abandonarse en las aulas, pues se perdería un bastión de juicio crítico sin el que nuestra sociedad democrática quedaría expuesta y amenazada. Así, Moradiellos afirma tajante sobre este tema: "las ciencias históricas así figuradas ejercitan una labor esencial de pedagogía,

ilustración y filtro en nuestras sociedades: son componentes imprescindibles para la edificación y supervivencia de la conciencia individual crítico-racionalista" (Moradiellos, 1992, p. 309).

Sin embargo, la Historia, como otras muchas ramas de conocimiento, puede usarse con ciertos intereses alejados de lo científico, sobre todo en la construcción de nacionalismos, los cuales pretenden revivir un pasado mítico y estable (Moradiellos, 2013). También hay que mirar con recelo la propia educación histórica propulsada por los Estados, pues pueden tener una mera meta meramente propagandística. Según Romero (Romero, 2018) este peligro aguarda en: "la utilización política que hacen los gobiernos de la historia aprovechando su poder en el sistema para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, además de utilizar efemérides o acontecimientos históricos que pretenden justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales" (p. 38). Es por eso que este desarrollo del pensamiento crítico que nos da el aprendizaje de la Historia puede conseguir "romper las cadenas" de estos males, evitando una percepción deficiente, sesgada o manipulada de los hechos (Romero, 2018).

A este respecto, Moradiellos añade:

La Historia desempeña una labor crítica fundamental respecto a otras formas de conocimiento humano: impide que se hable sobre el pasado sin tener en cuenta los resultados de la investigación empírica, so pena de hacer pura metafísica pseudohistórica o formulaciones arbitrarias, caprichosas e indemostrables. La razón histórica es siempre sacrílega y no sacralizante porque impone límites críticos y purgatorios infranqueables a la credulidad y fantasía sobre el pasado de los hombres y de sus sociedades: contribuye como antídoto y un severo correctivo contra la ignorancia que libera y alimenta la imaginación interesada y mistificadora sobre el pasado humano. Esa utilidad funcional crítico-formativa. (Moradiellos, 1992, p. 305).

Otro de los valores que aporta la educación histórica es, por supuesto, el conocimiento de los hechos del pasado. El desconocimiento de los aspectos básicos de la Historia en una sociedad democrática, convertiría al ser humano en un ignorante de su propio pasado, un individuo masa desorientado y “arrollado por el devenir histórico” (Moradiellos, 2012). Sin embargo, no podemos quedarnos solo con dicha utilidad, pues estaríamos reclusos en un ámbito cerrado y opaco, una característica que para nada sigue los planteamientos y valores esperados de esta rama de conocimiento. Otra de las funciones remarcables, que la Historia puede cumplir en las aulas, es la construcción de identidades y conciencias, tanto en los individuos como en los colectivos. Este rasgo forma parte también de la sociedad heterogénea en la que vivimos actualmente. Todo lo que vemos a nuestro alrededor está constituido por la historia: instituciones y tradiciones, sistema de valores, creencias, relaciones humanas... Es por eso que el ser humano está constantemente pensando históricamente. El olvido del pasado que nos une, según Moradiellos (2013), “constituiría un claro riesgo para el equilibrio dinámico de la colectividad social y para su capacidad de preservación y continuidad” (p. 46). Además, sin el conocimiento histórico no sería posible la educación en diversidad cultural, que es uno de los siete saberes que Edgar Morin establece como claves para nuestro futuro:

Las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular, pero en realidad también son abiertas: integran en sí saberes, técnicas pero también ideas, costumbres alimentos e individuos de otros lugares. La asimilación de otras culturas es enriquecedora. (Morin, 2011, p.77).

El tópico del historiador como “revelador” del futuro en base al estudio del pasado sigue siendo una opinión generalizada en el presente. Aunque la Historia no predice en ningún caso el futuro, sí que sirve como experiencia histórica y criterio tangible para saber a qué atenerse, tanto en los hechos del presente como en el futuro más próximo, “evitando así toda operación de salto

en el vacío y toda actuación a ciegas por simple tanteo" (Moradiellos, 2013). Carr lo aclara perfectamente en su obra *¿Qué es la Historia?*: "El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente. Solo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado. Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado e incrementar su dominio de la sociedad del presente" (Carr, 2010, p. 121).

Culturalmente, la Historia también puede ofrecer más valores a nuestros jóvenes. En primer lugar, sirviendo de lazo conector informativo entre el pasado y el presente en varios campos, entre ellos la lingüística. La importancia del diálogo en las sociedades democráticas entra en juego también con la Historia, pudiendo encontrar infinidad de ejemplos en nuestro rico vocabulario y, sobre todo, en las frases hechas o expresiones consolidadas a lo largo de los tiempos. Sirva de ejemplo la expresión: "Esto o aquello es de cuando reinaba Carolo". La propia afirmación alude a la antigüedad del objeto o cosa a referir pero el dicho Carolo viene a referirse a la multitud de obras públicas que el monarca Carlos III de España mandó construir e inauguró con una inscripción que comenzaba "*Rege Carolo...*". A la segunda dimensión cultural, a la que Historia contribuye como valor cívico, ya nos hemos referido anteriormente. No es ni más, ni menos, que algo tan valioso en una sociedad democrática, como el aumento de la capacidad de juicio crítico para debatir, no solo en temas históricos, sino en todas las facetas de la vida y sobre temáticas de todo tipo (Moradiellos, 2013).

Como hemos observado, la Historia no sólo se ocupa del pasado, sino que tiene como meta principal sacar conclusiones para enfocar los problemas del presente. Es por ello que la Historia incrementa la capacidad crítica de los alumnos para comprender mejor los problemas que la vida les plantea en todos los ámbitos, desde lo macro, hasta el día a día de la vida cotidiana. Con el presente también se incluye la propia participación cívica como ciudadanos, pues el valor histórico en las aulas construye hombres y mujeres de a pie muy concienciados con la participación en plataformas para construir actualidad pero también un futuro (Fontana, 1992). En la tarea de formar ciudadanos también se tiene que implicar la formación histórica:

No es posible concebir un ciudadano que sea agente consciente y reflexivo de su papel cívico al margen de una conciencia histórica mínimamente desarrollada. Sencillamente porque dicha conciencia le permite plantearse el sentido crítico-lógico de las cuestiones de interés público, orientarse fundamentalmente sobre ellas, asumir sus limitaciones de comprensión al respecto y proveerse contra las mistificaciones. (Moradiellos, 2004, pp. 147-148).

A continuación presentamos los valores educativos de la Historia, tal y como están tipificados en la obra conjunta de Antonio Luis García Ruiz y José Antonio Jiménez López, titulada *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*:

-Valor descriptivo e informativo de los hechos: En esta categoría encontraríamos a la Historia como saber caracterizado por tratar de forma entendible, descriptiva y rigurosa una serie de hechos históricos ocurridos en el pasado. La labor de realizar un discurso lo más cercano posible a la realidad es factible gracias al método historiográfico que hemos relatado líneas atrás (análisis de información, interpretación, crítica, buen manejo de fuentes...) (García & Jiménez, 2010).

-Valor de comprensión del mundo: La Historia no es solo conocimiento del pasado sino que nos da pistas para poder entender lo que pasa actualmente. Hay una constante comunicación pasado-presente y/o proximidad y lejanía que hace que la historia esté más viva que nunca. Los distintos procesos históricos que se estudian están siempre relacionados con la actualidad, por lo que los alumnos podrán de manera crítica establecer vínculos con su entorno político, social, cultural, económico... pero también para conocer otros sistemas que les son ajenos. La comprensión de lo que hoy nos rodea quiere decir también focalizar los problemas que asolan el mundo con herramientas y perspectivas del pasado (el subdesarrollo, el nuevo orden

internacional, la destrucción del medio ambiente...). Si se aproxima la Historia a los alumnos, de manera que les permita conocer y tocar bien de cerca los problemas, tendremos como resultado la creación de ciudadanos comprometidos. Además, el mundo de hoy es un mundo global, por lo que la Historia propia ha de ser presentada de forma próxima a otras civilizaciones, culturas o etnias. Este último rasgo producirá en el alumno dos respuestas: la primera en forma sentimental, provocando empatía y solidaridad hacia el otro; por otro lado, se formará una concepción histórico-geográfica conociendo algunas características de pueblos repartidos por la Tierra (García & Jiménez, 2010).

-Valor explicativo de las relaciones humanas: la comprensión evolutiva en la historia de las sociedades a través de esta rama de conocimiento proporcionará al alumno un apoyo para analizar críticamente la organización social actual. Es decir, aquí hablamos de Historia como "explicación y crítica de los hechos humanos". Añaden García y Jiménez: "Si el ser humano olvidara este valor de la Historia se vería privado de una serie de conocimientos intelectuales y morales que dan sentido y riqueza a su vida". (García & Jiménez, 2010, pp. 94-95).

-Valor social de la Historia: Se valora la formación de un espíritu cívico y crítico en el individuo. Este último rasgo dará al alumno la posibilidad de elegir, mediante el razonamiento, el camino correcto en cualquier "encrucijada" o problema. Desde el pasado, el alumno puede elegir modelos de conducta o de acción que les sean útiles para su día a día. Con esto me refiero a valores, ideas o reflexiones acordes a un ciudadano en democracia, contando, obviamente, con la Declaración de Derechos Humanos de 1948, en donde se citan valores como la tolerancia, el respeto, la responsabilidad o la solidaridad, entre otros. También con perspectiva histórica y como sujetos en la sociedad en la que viven conocerán lo que es progreso y regresión en el ámbito de las actitudes humanas. Otras aptitudes que se pueden desarrollar son la imaginación y la reflexión, pues según García y Jiménez, "cuanto más se

conozca el discurso histórico más podrán imaginar, nutrir y estimular la facultad reflexiva del individuo, ya que enfrenta sus concepciones políticas, sociales y éticas ante los problemas reales con la visión del pasado" (García & Jiménez, 2010, pp. 95-96).

-Valor práctico de la Historia: El dominio de los procedimientos de esta rama de conocimiento es fundamental, tanto para conocer los procesos históricos, como para desarrollar otras capacidades. Es precisamente el aprovechamiento educativo de las habilidades, que conlleva este conocimiento de la metodología histórica, una manera de trabajar la Historia en el aula que defiende en este Trabajo de Fin de Máster. Tales habilidades son el manejo de fuentes y el trabajo con herramientas tan útiles, como problemáticas, como son los medios de comunicación, la representación gráfica de estas fuentes o su interpretación y comprensión... En definitiva, el conocimiento de la epistemología de la Historia y de su *modus operandi* ofrece unas posibilidades didácticas muy aprovechables. También podemos añadir en este apartado la educación del individuo para el reconocimiento y la conservación del patrimonio histórico (García & Jiménez, 2010).

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y sus valores han ido variando con el tiempo, pues lo que antes se consideraba como correcto, esto es, centrarse en las explicaciones de hechos históricos, fechas y personajes; ahora, va dejando progresivamente su lugar central a otros intereses y a nuevas metodologías. El papel educativo de la Historia y el modelo, que yo comparto y apoyo, da al alumnado habilidades cognitivas (análisis, inferencia, interpretación crítica, síntesis, juicio crítico...), pero también el saber manejar fuentes y desarrollar actitudes intelectuales y socialmente tolerantes. Esto va de la mano en un mundo cada vez más interconectado y comunicado y dentro de un realce de los medios de comunicación y las redes sociales, donde parece imposible olvidarse del método historiográfico para manejar información y emitir juicios críticos. Además, el conocimiento histórico y su epistemología apuntan a una forma de enseñar antidogmática, provisional,

discutible, abierta a varias interpretaciones, pero sin dejar de ser un saber preciso y cabal (Domínguez, 1989).

El papel de la Historia en la educación de un individuo en la sociedad actual es fundamental. Como señalan García y Jiménez (2010), "el abandono de la Historia nos puede conducir a la orfandad ética e intelectual y a la barbarie cultural. Constituye el núcleo vertebrador de la educación. Educar es preparar al individuo para vivir en sociedad" (p.91). Ya lo dijo en su tiempo Heinrich von Treitschke: "No es que los hombres hagan historia, sino que la historia también hace a los hombres y modela su destino" (García & Jiménez, 2010).

4. En torno a la didáctica de las Ciencias Sociales

En la didáctica de las Ciencias Sociales, aplicada en las aulas de secundaria, y, en particular, en la didáctica de la Historia, se han ido conformando desde los años 70 varias líneas caracterizadas por la importancia que atribuyen a un modelo u otro. Dentro de la didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que tener en cuenta dos variables: el profesor y el alumnado. El primero debe llevar en su bagaje, tanto conocimientos epistemológicos de la disciplina y el método historiográfico, como saberes psico-pedagógicos para dotar a sus clases del modelo didáctico apropiado. Por otro lado, está el alumnado, estudiado desde el punto de vista de la psicología cognitiva y desde la órbita sociohistórica. Es la relación entre profesor y alumno lo que hoy más preocupa en la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

En la primera fase de este recorrido por la didáctica de la Historia, encontramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se completa de una forma tradicional. La asignatura presenta una serie de hechos, fechas y personajes, que siguen un orden cronológico, como queriendo transmitir el saber científico-universitario a las enseñanzas medias. Como he señalado, se expone a la Historia como un proceso continuo, lineal, dividido en edades... y muy apegada a los conocimientos y metodologías eurocéntricas. Así, en la práctica, la Historia deja de enseñar a los niños y niñas la relación entre pasado

y presente, y se convierte en una relación de hechos, ordenados cronológicamente, que los jóvenes tienen que memorizar (Romero, 2001). Gil de Zárate defendía esta pretensión ya en 1855:

Entre las materias no hay que mejor cuadren a la edad y a las disposiciones de los niños que la Historia; esta siempre y cuando no tenga el necio empeño de convertirla en un cuadro general de principales hechos que han ocurrido en el mundo recurriendo al auxilio de la memoria. (Romero, 2001, p. 135).

Todavía quedan restos de esta metodología, tanto en profesores, como en alumnos, quienes se identifican muy fácilmente pues son los que piensan que la Historia es "aburrida" o "no vale para nada". Y estas afirmaciones son ciertas si tratamos como válida esta modalidad didáctica. Es por eso que en la década de los 80 se van a percibir ciertos problemas a la hora de enseñar Historia en base a utilizarla como una rama de conocimiento memorística y sin conexión entre pasado y presente. Así, lo anunciaron diversos autores como Josep Fontana:

Hemos comenzado a descubrir que aquello que esperábamos iba a ser acogido como una ayuda para entender el mundo, lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la botánica o la geología, que por lo menos sirven para conocer las hierbas y las piedras. Ello ha puesto en evidencia que nuestros esquemas no se ajustan a las demandas de los jóvenes porque no servían como punto de partida para ellos. (Romero, 2001, p. 132).

La segunda fase de la didáctica de la Historia comienza a tomar fuerza en la década de los años 80. Siguiendo las palabras de Romero (2001), "la Historia es fundamentalmente valiosa gracias a su estructura científica singular (...) la interiorización de esa estructura por parte del alumnado garantizaría la

significatividad de su aprendizaje e impulsaría su maduración cognitiva" (p.135-136). Este cambio de modelo fue introducido en las aulas españolas por los miembros del Grupo 13-16, un conjunto de teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales, que se habían fijado en la maduración de este tipo de modo de enseñanza en Gran Bretaña. Así, la introducción de este patrón, que restaba importancia a la Historia de acontecimientos (*événementielle*), para dársela a su teoría del conocimiento y del método, supuso un cisma con lo tradicional. Este proyecto se planteaba en el diseño del currículo de Historia, dividido en periodos, donde su principal característica era la linealidad. Diseñaron un nuevo esquema: en el primer trimestre se debería de tratar el método histórico; en el segundo, con un estilo más diacrónico, se desarrollaban conceptos epistemológicos; y por último, las clases se enfocaban de manera más sincrónica, para poner en práctica lo aprendido mediante hechos históricos. En definitiva, este proyecto comulgaba con la idea "enseñar Historia es enseñar lo que la Historia es" (Romero, 2001).

Para justificar este cambio didáctico, sus defensores afirmaban:

Es una alternativa coherente con los progresos experimentados por la ciencia histórica a lo largo del siglo XX y también con las últimas investigaciones psicológicas acerca de cómo se generan los aprendizajes, es decir, como un arreglo para modernizar la enseñanza a través de la incorporación de los avances epistemológicos. (Romero, 2001, p. 136).

La tercera fase de la didáctica de la Historia, que nació a caballo entre los siglos XX y XXI, y en la que hoy en día se sigue trabajando, es la que, según Romero (2001), "destaca la función social y política del conocimiento histórico y de cualquier conocimiento, en general, en el sistema educativo" (p. 140). Para ser más concreto, en este nuevo modelo, la Historia es un instrumento crítico y racional, característico del ciudadano que forma parte de una sociedad democrática. Y, prosigue Romero (2001), "la Historia tiene que estar encaminada para desarrollar una inteligencia cívica, la dilatación de la

autonomía racional de los sujetos como principal aspiración" (p. 142). ¿Qué metodología didáctica habría que usar entonces? En primer lugar, realizar un análisis exhaustivo de la realidad y los problemas actuales, y luego utilizar los conocimientos históricos para entender mejor estos o para solucionarlos de una forma lógica (Romero, 2001).

Josep Fontana, historiador, profesor y gran divulgador, se posicionaba a favor de esta teoría de la didáctica de las Ciencias Sociales, ubicando al presente en el centro de nuestras preocupaciones:

De acuerdo con un objetivo que trascienda la ciencia sin dejar por ello de ser científico para explicar el mundo real y enseñar a otros a verlo con ojos críticos. Volver a dirigir nuestro trabajo al conjunto de los que no pueden leer y nos escuchan, lo que nos obligará a hablar de aquello que puede importar a los más, de problemas reales de la sociedad y del hombre". (Romero, 2001, p. 143).

Si el Grupo 13-16 fue el introductor de la anterior etapa didáctica, el impulsor de este nuevo modelo fue el Grupo Asklepios. Desde dentro de esta formación se presenta a la Historia, como veníamos explicando, como una rama de conocimiento para resolver problemas actuales (Romero, 2001).

En definitiva, lo que yo defiende en este Trabajo de Fin de Máster es la aplicación de las medidas de la segunda vía didáctica, en concreto, enseñar la metodología y los procedimientos, de que se sirve el historiador para establecer sus conocimientos, en especial el uso y análisis crítico de fuentes primarias o secundarias, y desarrollar de esta manera el sentido crítico ante el conocimiento histórico. Asimismo, sostengo la necesidad de mirar, en parte, hacia el tercer modelo didáctico, a fin de aproximar a los alumnos a una Historia que sea reflejo del presente y posible solución de sus problemas. Este programa podría chocar con una versión historicista de la Historia que siguiera unas etapas históricas establecidas de manera rígida por el curriculum. Sin embargo, creo que podría ser un buen plan a medio o largo plazo, siempre que

se vayan desplazando las posiciones didácticas tradicionales y una nueva generación de profesores se decida a innovar con este tipo de enseñanzas.

Lo que aquí se defiende ha sido ya estudiado, investigado y corroborado por diversos entendidos del tema. De entre los trabajos más actuales se encuentra el texto de Gómez Carrasco, Rodríguez Pérez y Mirete Ruiz, en cuyo su marco teórico destaca la percepción de la Historia como una forma de interrelacionar el pasado con el presente, usando su metodología y fuentes de transmisión, mejorando la capacidad para comunicar y argumentar de los alumnos, así como su juicio crítico (Gómez Carrasco, Rodríguez Pérez & Mirete Ruiz, 2018). Podemos también nombrar la investigación de Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, pues sus líneas suponen hoy en día un "soplo de aire fresco" para los que defienden estas posturas. Según estos autores, la enseñanza del método historiográfico a los alumnos de secundaria tendría que ser útil en todas las asignaturas. Gómez y Rodríguez (2014) prosiguen: "esto no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico para hacer comprensible su mundo" (p. 311). García y Jiménez también abogan por:

La introducción del conocimiento y el dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores ya que es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben de aprender de memoria. Esto es necesario pues si no interesa que los escolares conozcan esto (...) significa que se considera a la Historia como un ámbito literario o meramente cultural. Los que se oponen a ello, generalmente responden a una visión doctrinaria y dogmática de la materia, un tipo de Historia que conduce a introducir simplemente un *corpus* de mitos más o menos históricos y ello no responde a las necesidades formativas de los jóvenes (...). Es necesario pues, plantear la necesidad de enseñar la Historia utilizando los instrumentos del historiador. (García & Jiménez, 2010, pp. 133-134).

Dentro de esta misma obra, se ofrece un espacio para aquellos alumnos y alumnas que no entienden cual es la meta o los objetivos de la Historia ni tampoco saben manejar las fuentes o el propio trabajo del historiador. Sobre ello hay algunas investigaciones, sobre todo de Carretero o del Grupo Valladolid, en donde señalan el gran número de casos existentes, concluyendo que "en nuestros días la Historia está perdiendo el prestigio que gozó en otros tiempos. El autoconocimiento de la ciencia histórica es exigible como primer paso para una justificación plena de la Historia en ese proceso de definición". (García & Jiménez, 2010, pp. 140-141).

No solo han sido expertos en didáctica de las Ciencias Sociales, los que han escrito sobre este tema, sino también historiadores que se han preocupado por la educación y la divulgación histórica. Uno de los más famosos es Enrique Moradiellos, quien ha denunciado en varias ocasiones el tipo de enseñanza de la Historia en nuestro sistema educativo. Sin embargo, afirma Moradiellos (2004), que "estos problemas son de carácter universal ya que están presentes en países como Francia, Japón, México o Estados Unidos" (p. 145). La cuestión trasciende hasta ámbitos internacionales, por eso, desde Europa, un grupo de 21 historiadores de la Universidad de Grenoble ha elaborado el Proyecto Tuning 20, compuesto por tres puntos básicos para el estudio de la Historia (Moradiellos, 2012):

- Desarrollar una óptica crítica y racional sobre la evolución y procesos históricos para comprender mejor el presente y ser "un ciudadano informado y capaz de entender la complejidad del mundo. "Hay que desarrollar el olfato histórico para poder calibrar el alcance de los fenómenos de nuestro tiempo, precaviéndose contra la ucronía y el anacronismo (Moradiellos, 2012).

- Presentar un conocimiento claro y preciso sobre los acontecimientos, personajes, instituciones, conceptos, períodos y procesos históricos de forma diacrónica, prestando atención a otros aspectos como la interdisciplinariedad (Geografía, Sociología...) o la multicausalidad (Moradiellos, 2012).

- "Transmitir la capacidad y la competencia intelectual necesaria para utilizar los instrumentos básicos del oficio del historiador, para saber apreciar críticamente el trabajo elaborado con la metodología y herramientas adecuadas en cada caso a partir de los documentos históricos primarios y originales, así como transmitir la habilidad y destreza necesarias para asumir que los problemas, categorías, debates e intereses históricos varían con el paso del tiempo y con las exigencias de los diversos contextos sociales y políticos del presente. Dicho de otro modo: hay que reconocer en el conocimiento histórico tanto sus virtudes y valores como sus debilidades e incertidumbres, en función de sus muy variadas condiciones de gestación y de fundamentación". (Moradiellos, 2012, pp. 294-296).

III. LOS SUPUESTOS HISTORIOGRÁFICOS EN LAS AULAS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

1. ESTUDIO DE CASO

A) Metodología de la investigación

Después de exponer el marco teórico y el estado de la cuestión en la primera parte de este Trabajo de Fin de Máster, entramos en esta segunda parte más práctica en la que seguimos vías para indagar en el terreno educativo. Tras reflexionar acerca de qué tipo de metodología me convenía seguir durante esta parte de trabajo, he creído conveniente utilizar una investigación cualitativa que ponga en relación mis objetivos, mi tema de trabajo y las preguntas y conclusiones a las que quiero llegar. Una de las conceptualizaciones más precisas y recientes sobre lo que es la metodología cualitativa nos la ofrece Sandín Esteban (2009): "es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos y a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también

hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento" (p. 147). Aunque las concepciones de este tipo de metodología de investigación pueden ser variadas, todas ellas comparten de algún rasgo característico. Entre las propiedades características de la investigación cualitativa, podemos destacar (Albert Gómez, 2009):

- "Concepción múltiple de la realidad", en cuanto a que esta no es solo una, habiendo muchas interpretaciones subjetivas. El objetivo por ello es poder referenciar el mayor número posible de estas apreciaciones (Albert Gómez, 2009).

- "El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos", intentando incidir profundamente en los objetos de estudio, no solo en cómo piensan o se comportan de esa u otra manera sino también evidenciando el por qué. En definitiva, la importancia de no quedarnos solo con lo de dentro sino también conocer los fenómenos y procesos desde dentro (Albert Gómez, 2009).

- "El investigador y el objeto de la investigación se interrelacionan de forma tal que se influyen mutuamente". (Albert Gómez, 2009, p. 148).

- "Se pretende un conocimiento de descripción de casos individuales". El análisis de focos concretos dará la posibilidad de ver el objeto de estudio desde múltiples vistas y dotar al estudio de una gran riqueza y profundidad. Luego entre las individualidades, se podrán establecer conexiones y comparaciones que servirán para trazar paralelismos o diferencias, en torno al contexto o tema a investigar (Albert Gómez, 2009).

Dentro de la investigación cualitativa hay un abanico enorme de procedimientos. En este Trabajo, utilizaré el estudio de caso, el cual ha tenido mucha influencia en una innumerable lista de estudios en Ciencias Sociales. García Jiménez lo define como:

Una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto. El potencial del estudio de casos radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. (Albert Gómez, 2009, p. 216).

El estudio de caso tiene diferentes utilidades y características bien apreciadas por Albert Gómez (2009): "eficaz como forma de acercamiento a la realidad, opera a través de la descomposición y análisis de la realidad en sus variables más significativas, método apropiado para el estudio de los fenómenos complejos, caracterizados por la interacción entre sus variables" (p. 216).

En mi trabajo de campo, el estudio de caso lo he realizado en dos grupos de 2º de Bachillerato, de Ciencias naturales y de Ciencias sociales y Humanidades, en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Cantabria. Para encuadrarlo mejor, este se sitúa en medio de la provincia, en un municipio de poco más de 10.000 habitantes. Económicamente, es importante por su industria pero también por su ganadería, agricultura y un amplio despliegue del sector servicios. Este centro público se ubica en el extrarradio y compite con otros dos, uno de ellos de carácter concertado. Además de la ESO y Bachillerato se cursan dos grados medios: uno de Igualdad y otro de Atención a las personas en situación de dependencia. Este curso hay 389 alumnos y alumnas y una plantilla de 57 profesores.

En cuanto a la población de nuestra entrevista, estaríamos hablando de 36 alumnos, divididos a su vez en 18 en la rama de Ciencias Naturales y otros 18 en la de Ciencias Sociales y Humanidades. El muestreo ha sido al azar, siguiendo como única norma tener el mismo número de chicos que de chicas. Es por eso que la muestra de nuestro trabajo se aplica a: nueve alumnos/as de

Ciencias Naturales y otros nueve alumnos/as de Ciencias Sociales y Humanidades (Albert Gómez, 2009).

Como técnica de investigación he usado la entrevista y por tanto, como instrumento, un guión de preguntas⁴. De entre una gran cantidad de definiciones, Albert Gómez lo resume en:

Una conversación con una finalidad. Está organizada mediante la formulación y la respuesta a una serie de preguntas y su resultado es el conjunto de lo que los entrevistados y los entrevistadores manifiestan. Su objetivo es mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación en la manera que permita a los participantes usar sus propios conceptos y términos. Este tipo de entrevistas sigue el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Se trata, por tanto, de una conversación entre dos personas dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no ha de ser cerrado ni fragmentado, sino algo continuo y con argumento. (Albert Gómez, 2009, p. 242).

En este caso concreto, la entrevista se hizo físicamente, esto es, que yo como entrevistador he estado cara a cara con los alumnos y las alumnas que he entrevistado. Así, ha sido más fácil y fecundo recabar información, pues como "director" de la entrevista he podido conseguir que los alumnos y alumnas abordaran las cuestiones previstas. El objetivo de la entrevista ha sido conocer qué conocimientos sobre el estatuto del conocimiento histórico y su metodología tenían los elegidos y las elegidas entre el alumnado de 2º de Bachillerato de ese Instituto de Enseñanza Secundaria. Los resultados de estas entrevistas me darán ciertas pautas de cómo están las cosas en el tema que me ocupa, al menos en este caso.

⁴ ANEXO 1

En lo que se refiere al guion de las entrevistas, aunque alguna de las preguntas puede parecer un tanto abstracta (que no difíciles o imposibles para este nivel de madurez intelectual), tuve preparada una serie de *ítems*, a fin de conseguir una mejor comprensión de las cuestiones por parte de los entrevistados y las entrevistadas. No obstante, como se ha podido observar en la conceptualización de la entrevista, esta se caracteriza por ser abierta. Así mismo han salido otros asuntos intrínsecamente ligados a las propias preguntas que se hacían sobre el tema.

B) Resultados

La técnica de la entrevista nos ha permitido introducirnos en el pensamiento que late en muchos alumnos de secundaria y bachillerato sobre el conocimiento histórico y sus procedimientos. El juego de la pregunta-respuesta, el diálogo en torno a un cuestionario preparado cuidadosamente, ha rendido valiosa información sobre este tema, verdaderamente heterogénea y utilizable.

En la respuesta a la primera pregunta, “¿Sabrías explicar qué es esa cosa llamada ciencia, y cómo se hace?”, casi el 100% del alumnado de Ciencias Sociales y Humanidades ha caracterizado a la “ciencia” como un “Saber demostrativo, exacto, objetivo, racional, universal....”, dos de los alumnos han destacado que la ciencia es un saber que “hace avanzar a la sociedad”. Otros dos alumnos mencionaron que la ciencia sigue un método y que se sirve de una serie de fuentes o lugares de trabajo (laboratorio, gráficos, números, letras...). Por otro lado, los nueve alumnos del grupo de Ciencias Naturales dieron un “acabado más pulido” a la anterior definición. Además de todos los rasgos y adjetivos, mencionados anteriormente, afirmaron que la ciencia engloba cualquier rama de conocimiento, que estudia la naturaleza, opción muy repetida en este grupo. Es interesante que dos de ellos digan que es importante para la formación del ser humano; mientras, otro, al igual que un caso anteriormente dicho, destaca que tiene que haber un método para que un saber sea científico. Además, uno de los alumnos no cree en la total exactitud de las ciencias, poniendo el ejemplo de la Física. Parece que para los 18

alumnos de 2º de Bachillerato, que componen nuestra muestra, una ciencia se define por rasgos como la objetividad, la exactitud, la universalidad, la racionalidad... (Quizá, pensando en las matemáticas o en otra ciencia natural); en cambio, se olvidan de la importancia del método, que sólo es mencionado dos veces entre los 18 elegidos.

En sus respuestas a la cuestión número dos, “¿Sabrías distinguir entre Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades? ¿Cuál dirías que es la finalidad o utilidad que tienen? ¿Podrías poner algún ejemplo de cada una de ellas?”, las muestras del alumnado de Ciencias Sociales y Humanidades y del alumnado de Ciencias Naturales coinciden totalmente en la caracterización de las Ciencias Naturales como una rama de conocimiento que estudia la naturaleza y el "ser humano físicamente". En cuanto a la concreción de las Ciencias Sociales y las Humanidades, hay más problemas a la hora de definirlas. En el alumnado de Ciencias Sociales y Humanidades hay una cierta unanimidad en cuanto que perciben a las Ciencias Sociales como el estudio de las relaciones y comportamientos de los seres humanos entre sí y con su entorno. Dos alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades diferencian las Ciencias Sociales de las Naturales porque las primeras son subjetivas frente a la objetividad de las segundas. Las Humanidades son aún más difíciles de encuadrar para los alumnos de Sociales y Humanidades; no obstante, suelen responder que están relacionadas con aspectos más personales como la creatividad, el talento o las lenguas. Mientras, nos sorprende que seis de los nueve alumnos y alumnas de Ciencias Naturales no saben responder a la pregunta, qué son o para qué sirven las Ciencias Sociales y las Humanidades. En este grupo hay además respuestas singulares reseñables: un alumno afirma que el objetivo de las Humanidades es educar al ser humano; otro alumno diferencia las Ciencias Naturales como un saber teórico-matemático frente a las Ciencias Sociales, las cuales son para él un saber más práctico y utilitario para el día a día de la gente; por último, uno de los alumnos responde que las Ciencias Sociales y las Humanidades tienen el mismo objetivo: estudiar el comportamiento del individuo. Los alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades, pese a sus definiciones, han sabido encuadrar correctamente

cada rama de conocimiento en su "cajón". En el grupo de Ciencias Naturales, sin embargo, he observado dudas hasta en cinco ocasiones en el momento de distribuir en campos, sobre todo en relación a la Historia o la Geografía, las cuales, en algunas respuestas, han sido repartidas indistintamente en Ciencias Sociales o en Humanidades.

En relación a la tercera pregunta, “¿De qué cosas se ocupa la Historia? ¿Cuál es su objeto? A tu juicio, ¿Para qué vale?”, todos los alumnos y alumnas de la muestra, sin excepción, han respondido con los tópicos usuales sobre la utilidad de la Historia: "Saber que permite estudiar los hechos pasados para evitar los errores del presente". También ha sido frecuente encontrar respuestas que se refieren a la Historia como la rama que estudia la evolución del ser humano o de las sociedades. Además, algunos alumnos relacionan la Historia con el presente, creando continuidad entre uno y otro modo del tiempo. En el grupo de Ciencias Naturales, dos alumnos afirmaron que la Historia es el estudio de algunos hechos relevantes, es decir, no todo lo que sucedió se estudia en Historia. En fin, un alumno destacó el papel de la Historia como fuente de formación humana y cívica del individuo, y otro subrayó el papel de la Historia como solución de los problemas actuales.

Las respuestas a la cuarta pregunta, “¿El conocimiento histórico es objetivo? ¿Caben distintas opiniones en la respuesta a las cuestiones históricas? Justifica tu respuesta”, hicieron saltar las alarmas dentro de mí, pues los alumnos no entendían correctamente la diferencia entre dos conceptos clave. En efecto, no acertaban a diferenciar con claridad entre historia (todo lo pasado) y la Historia como rama de conocimiento (selección de hechos). Así que tuve que comentar el enunciado de esta pregunta con los entrevistados a fin de facilitar la comprensión requerida. Las respuestas fueron variadas, aunque predominó la opción de la subjetividad y las "Historias varias", pues "la Historia está sujeta a interpretaciones" (hermenéutica). Así mismo, algunos alumnos y alumnas, tres de Ciencias Naturales y dos de Ciencias Sociales y Humanidades, dieron muestras de ver la Historia como un conocimiento, manipulable por intereses de todo tipo, bien políticos, ideológicos, de bandos... El tópico de que "la Historia la escriben los

vencedores", lo escuche entre ellos en varias ocasiones. Es algo que me preocupa pues deja en muy mal lugar a la Historia. Una prueba más de que los conocimientos históricos deben de ser transmitidos de manera crítica, con su estatuto cognoscitivo clarificado, y vinculados a los métodos mediante los que fueron obtenidos. Dos alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades y dos de Ciencias Naturales expresaron con sus palabras que la Historia es intersubjetiva: "por una parte es objetiva, pues el historiador sigue y estudia una serie de fuentes, pero por otro lado es subjetiva pues a su vez el que escribe Historia tiene su propio discurso y puntos de vista diferentes".

Las respuestas a la pregunta cinco, "¿Conoces alguno de los procedimientos que utiliza el historiador?", evidenciaron el desconocimiento y los tópicos de estos alumnos y alumnas en lo que a la metodología del historiador se refiere, si bien hay alguna excepción. Las respuestas más comunes son que el historiador recoge datos, los estudia y saca conclusiones. Además, reúne "libros antiguos" y los investiga. De entre los tópicos, seis alumnos y alumnas (tres de Ciencias Sociales y Humanidades y otros tres de Ciencias Naturales) nombraron a la arqueología como una ciencia auxiliar en el trabajo del historiador, y caracterizaron a la Historia como rama de conocimiento interdisciplinar. Otros alumnos han respondido con ejemplos de otros lugares o técnicas relacionados con el historiador y su trabajo, como el Carbono 14, útil para datar fuentes arqueológicas, los archivos y otras instituciones como museos que conservan los documentos y los ponen en valor. Solo un alumno de Ciencias Sociales y Humanidades, y otro de Ciencias Naturales, mencionaron en sus respuestas que el historiador se basa y estudia tanto fuentes primarias como secundarias. Hay una palabra que me ha parecido clave en el discurso de alguno de los alumnos: "contrastar". Quizá a esta palabra le falte el complemento "con juicio crítico". Dos alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades, y tres de Ciencias Naturales, mencionaron dicho vocablo para referirse a la metodología del historiador. Destacan dos respuestas diferentes y curiosas, que casi están en lo cierto. Ambos son alumnos de Ciencias Naturales: el primero responde que el historiador tiene que contrastar fuentes "fiabiles", dando a entender que el profesional tiene que

tener un filtro en su metodología para llevar a cabo sus investigaciones; el segundo de ellos otorga a las investigaciones del historiador, como última etapa, un objetivo didáctico, pedagógico y divulgativo, un punto de vista que me parece necesario y de interés para el actual gremio de historiadores.

En las respuestas a la pregunta seis, “¿Sabrías presentarme algunas etapas históricas importantes, indicando la fecha y el hecho o hechos destacados que marcan su inicio y su fin? ¿Sabes quién estableció esas etapas históricas, y en qué se basó para hacerlo?”, hay prácticamente un consenso entre los 18 alumnos y alumnas que conforman la muestra de esta investigación. Con mayor o menor dificultad, pero todos han nombrado cuando menos las cinco fases o etapas en que está dividida la Historia (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea). Todos han respondido que son divisiones artificiales, hechas por los hombres (o historiadores). Sin embargo, tres alumnos del grupo de Ciencias Sociales y Humanidades y dos de Ciencias Naturales, han respondido que esta división, que es eurocéntrica (y si queremos también adaptada a nuestro país y cultura histórica), es también universal, esto es, que vale para todo el mundo, obviando que en otras partes de la Tierra puedan usar otros hitos o fechas para dividir el tiempo histórico.

La pregunta siete, “En la ESO o en Bachillerato, ¿Te han explicado alguna vez en clase qué es la Historia, o cómo trabajan y de qué instrumentos se sirven los historiadores?”, quizá sea la que ha abierto una mayor "brecha" entre un grupo y el otro. Mientras que los nueve alumnos y alumnas de Ciencias Sociales y Humanidades han estudiado alguna vez características del conocimiento histórico y metodología o procedimientos del historiador, ninguno de los alumnos y alumnas de Ciencias Naturales han oído nada parecido o, al menos, no lo recuerdan. Además, hay disparidad entre las respuestas de los alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades. Generalmente, esos conocimientos los ha dado el profesor el primer día de forma rápida, breve, incompleta y a modo de introducción de la materia en el curso. En seis de los nueve casos, se estudió esa materia por voluntad del profesor, ya que el libro de texto que utilizaban en ese momento no incluía una Unidad Didáctica sobre

esa temática. En cambio, los otros tres alumnos dieron ese tema porque aparecía en el libro de texto, no por la importancia que le diera el docente. Conviene recordar que, en el currículum publicado en el BOC (Decreto 38/2015. Boletín Oficial de Cantabria, Cantabria, 5 de junio de 2015), aparecen contenidos de este tipo: en 1º ESO "las fuentes históricas: necesidad y variedad", y en 2º de Bachillerato "El método histórico: respeto a las fuentes y diversidad de perspectivas". En mi opinión, la formación histórica del alumnado requiere una mayor atención a estos contenidos epistémicos y metodológicos. La unanimidad preside las 18 respuestas a la octava pregunta, "¿Sabes lo que es una novela histórica? ¿Te parece que la novela histórica transmite un conocimiento histórico tan creíble y aceptable como el que aportan los libros de Historia?". Todos estuvieron de acuerdo: "El escritor de la novela histórica, aunque sí realiza una investigación sobre el periodo del que va a escribir, no utiliza el método y la rigurosidad que usa el historiador. Además, la novela histórica mezcla realidad y ficción por lo que no es creíble en comparación con la rigurosidad de un ensayo histórico".

Para mi sorpresa, solo tres alumnos de ciencias, de los 18 entrevistados, han reconocido, que no les gusta para nada la Historia, en su respuesta a la pregunta nueve, "¿Te gusta la Historia? ¿Lees de vez en cuando algún libro o ensayo sobre temas históricos? ¿Conoces a los historiadores que más han influido en nuestra manera de conocer la historia? ¿Podrías nombrar a alguno? ¿Recuerdas el nombre del autor de algún libro de Historia que hayas leído?". En cuanto a sus lecturas de literatura histórica, dos alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades, y tres de Ciencias Naturales, leen novela histórica o les gusta este género. Otros utilizan y consideran de gran ayuda y riqueza histórico-cultural los audiovisuales de esta temática (series, películas, documentales...). Parece claro que los docentes debemos de "subirnos al carro" y usar TIC. Dos alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades, y uno de Ciencias Naturales, son los que realizan estas prácticas. Por otra parte, conocen pocos historiadores conocidos. El más mencionado fue Estrabón, referido en cuatro ocasiones, todas ellas entre alumnos y alumnas de Ciencias Sociales y Humanidades. Heródoto fue nombrado por dos alumnos del grupo

de Ciencias Naturales. Se quedó sólo un alumno que me nombró a Jorge Martínez Reverte. Otro de sus compañeros confundió con la figura del historiador a personajes históricos, o que produjeron alguna fuente, citando por ejemplo a Cristóbal Colón y a Américo Vespucio.

Al final de la entrevista, dejé un espacio libre para la pregunta diez, “El tema de esta entrevista, ¿Te ha sugerido observaciones o comentarios que no has incluido en las respuestas? ¿Podrías exponerlos?”, en la que los alumnos pudieron expresar cualquier tipo de idea sobre la temática que no se hubiera mencionado en las preguntas anteriores. Muchos de ellos me felicitaron por las preguntas del guion, indicando que eran preguntas muy interesantes, que les habían hecho pensar. Sin embargo, la constante y la variable entre los 18 alumnos y alumnas entrevistados fue la queja frente a la didáctica de la asignatura de Historia: "me gusta pero... eso de aprender de memoria hechos, batallas, fechas y personajes me echa para atrás". También subrayaron la importancia del docente y su metodología en la enseñanza de la Historia. De esto depende, según sus respuestas, que el alumno o la alumna aprenda más o menos, y asimile con placer los conocimientos y valores que transmite la asignatura. Finalmente, como dejaron ver algunos de estos chicos y chicas, "los buenos profesores de Historia dejan huella".

2. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: UNIDAD DIDÁCTICA

Esta intervención pedagógica en forma de Unidad Didáctica no la he podido implementar en mi periodo de prácticas por dos motivos: no se me permitió dar clase en 2º de Bachillerato, curso para el cual está diseñada; por otra parte, el periodo histórico que comprende la unidad, ya había sido impartido antes de que yo comenzase las prácticas. Con todo, querría hacer algunas aclaraciones sobre la Unidad Didáctica que presento a continuación, y cuyo objetivo es la formación transversal en supuestos historiográficos de la enseñanza de la Historia, más en concreto en el estatuto cognoscitivo y la metodología del conocimiento histórico estudiado. Conviene tener en cuenta el

curso académico, al que va destinada la unidad, es 2º de Bachillerato, en el que los docentes suelen avanzar contrarreloj a fin de preparar a sus alumnos para la EBAU. En este curso, y por el mismo motivo, el profesor no suele apartarse mucho del guion establecido y de una férrea "dictadura del libro de texto".

Finalmente, querría destacar que las actividades son probablemente los fundamentos más sólidos de esta Unidad Didáctica. Estas actividades se basan en el trabajo crítico de fuentes, tanto individual, como en grupo, pues la cooperación, la solidaridad y el "efecto locomotora" en el proceso de enseñanza-aprendizaje representan para nosotros como una segunda metodología. Además, he querido introducir el buen uso de las TIC en algunas de mis sesiones, ya que son un factor básico y ubicuo de la didáctica a seguir (Romero, 2001). Las actividades, pues, servirán de hilo conductor para enseñar al alumnado tanto la metodología del historiador, como algunas de las características epistémicas propias del conocimiento histórico; además, servirán para mostrar que las fuentes son una realidad objetiva para estudiar los hechos y procesos históricos, contribuyendo de esta manera a aumentar su capacidad de juicio. En algunos casos, enlazamos el pasado con el presente para que el alumnado consiga una mejor comprensión de su realidad cotidiana.

Unidad didáctica: Del reinado de Isabel II hasta el fin de la I República. La construcción del liberalismo y la corta experiencia democrática.		
Historia de España – 2º Bachillerato (15 sesiones)		
Objetivos	Contenidos	Metodología
-Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los Derechos Humanos que fomenta la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.	-El carlismo como último bastión absolutista: ideario y apoyos sociales. -El triunfo y la consolidación del liberalismo de Isabel II: las primeras formaciones políticas y el protagonismo	-Manual/ Libro de texto/ Apuntes del profesor. -TIC. -Metodología transmisiva.

<p>-Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico.</p> <p>-Conocer y valorar las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.</p> <p>-Utilizar con solvencia y responsabilidad las TIC.</p> <p>-Comprender las características epistemológicas de la Historia y llevar a cabo su metodología para resolver problemas.</p> <p>-Valorar de forma crítica las fuentes estudiadas para extraer conclusiones.</p> <p>-Tratar los procesos históricos que acontecen en el periodo estudiado, analizando las causas y consecuencias de los mismos.</p> <p>-Explicar el surgimiento del movimiento obrero en España, contextualizando en el ámbito internacional.</p> <p>-Relacionar la inestabilidad política con las condiciones nacionales e internacionales contemporáneas.</p>	<p>de los militares en la política.</p> <p>-El Sexenio Democrático: la revolución de 1868 y la caída de la monarquía isabelina; el reinado de Amadeo I de Saboya; la I República y sus problemas.</p> <p>-Los inicios del movimiento obrero español: las condiciones de vida de obreros y campesinos y la creación de la AIT.</p>	<p>-Trabajo grupal e individual para realizar actividades.</p> <p>-Trabajo crítico de fuentes.</p> <p>-Prueba objetiva escrita.</p>
--	---	---

Actividades⁵

-Trabajo crítico de fuentes, individual o grupal, realizadas en clase para un mayor entendimiento de los hechos históricos y mejora de la capacidad crítica del alumnado. Los documentos a trabajar son los siguientes:

- Act. 1.: Comentario del texto “La reina anuncia la orientación de la política española” y descripción de una viñeta satírica de La Flaca hacia el carlismo. En esta actividad compararemos las bases ideológicas de uno y otro pretendiente en la I Guerra Carlista⁶.
- Act. 2.: Comentario del texto “Castellano viejo” y “Vuelva usted mañana” de Mariano José de Larra (literatura costumbrista) y descripción de la pintura de Darío de Regoyos “Viernes Santo en Castilla”. El objetivo de esta actividad es identificar, tanto en los textos como en el cuadro, cuales son las características que más se acercan al tradicionalismo o al conservadurismo y, por otro lado, cuales indican el progreso⁷.
- Act. 3.: Análisis de algunos de los artículos de la Constitución de 1845, para señalar qué cambios y/o permanencias hay en el juego político liberal isabelino⁸.
- Act. 4.: Comentario de los textos “Petición de los obreros catalanes a Espartero” y “El manifiesto de la creación de la AIT”, así como observar un estudio de la alimentación y poder adquisitivo de una familia proletaria en la Barcelona de mediados del siglo XIX. Las tres fuentes nos darán las claves para entender el surgimiento y la toma de fuerza del proletariado en España, su evolución, así como su modo de vida y condiciones⁹.
- Act. 5.: Comentario de los textos “Declaración de la insurrección de Cádiz en 1868” y algunos artículos de la Constitución de 1869. Con ambos, observaremos por qué ha llegado el fin del reinado de Isabel II y qué proyecto político ampara los años siguientes¹⁰.
- Act. 6.: Comentario de los textos “Carlos VII llama a sus seguidores para luchar contra el yugo extranjero”, “Declaración del sitio en el cantón de Cartagena”, “Inicio del

⁵ Todos los textos están extraídos de DIAZ-PLAJA (1983)

⁶ Anexo 2.

⁷ Anexo 3.

⁸ Anexo 4.

⁹ Anexo 5.

¹⁰ Anexo 6.

<p>problema en Cuba”. Los tres textos trabajan cuáles fueron los problemas que tuvo que afrontar la I República, explicando también su corta duración e inestabilidad interna¹¹.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Act. 7.: Trabajo con monedas de la época en el aula (real de Isabel II, peseta de Amadeo I, peseta de la I República y peseta de Alfonso XII), analizando los símbolos de cada una de ellas, sirviendo esto para explicar toda la unidad didáctica¹². <p>- Uso de TIC: Apoyo de las explicaciones mediante el uso de diapositivas, al igual que con aplicaciones como “Edpuzzle”, la cual nos servirá para una primera toma de contacto con la unidad didáctica; o “Kahoot”, como ejercicio último para saber si los alumnos se han impregnado de los contenidos.</p> <p>-Prueba objetiva escrita.</p>

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Criterios de calificación	Atención a la diversidad
1. Que el alumnado descubra el fenómeno del carlismo como resistencia absolutista frente a la revolución liberal, analizando sus componentes ideológicos, sus bases sociales, su evolución en el tiempo y sus consecuencias. Con este criterio se intenta averiguar si el alumnado sabe elaborar un discurso coherente sobre lo que fue el carlismo, su importancia	<p>1.1. Identifica el ámbito geográfico del carlismo y explica su ideario y apoyos sociales.</p> <p>1.2. Especifica las causas y consecuencias de las dos primeras guerras carlistas.</p> <p>1.3. Representa una línea del tiempo desde 1833 hasta 1874, situando en ella los principales acontecimientos históricos.</p>	<p>-75% Prueba objetiva escrita: el examen contará con un comentario de fuentes tratado en clase (50%) y dos preguntas del listado de la EBAU que versen sobre los contenidos de la unidad didáctica (25% cada una).</p> <p>-25% Entrega de actividades y comentarios de fuentes realizadas en el aula tanto de forma grupal como individual.</p>	<p>-Se atenderán los distintos niveles de aprendizaje.</p> <p>-Problemas con las TIC: si el centro tiene una política de prohibición de estas o bien no todo el alumnado puede permitirse, por su nivel socioeconómico u otra circunstancia alguno de los materiales, las actividades se</p>

¹¹ Anexo 7.

¹² Anexo 8.

<p>en la historia contemporánea española y su desarrollo geográfico y temporal.</p> <p>2. Que el alumnado analice la transición definitiva del Antiguo Régimen al régimen liberal burgués durante el reinado de Isabel II, explicando el protagonismo de los militares y especificando los cambios políticos. Con este criterio se busca que el alumnado valore el papel del ejército en el proceso de formación del estado liberal.</p> <p>3. Que el alumnado explique el proceso constitucional durante el reinado de Isabel II, relacionándolo con las diferentes corrientes ideológicas dentro del liberalismo y su lucha por el poder. Con este criterio, se pretende evaluar si el alumnado es capaz de comparar los aspectos esenciales de los diferentes textos constitucionales identificando a través de ellos el sesgo ideológico de los mismos.</p>	<p>2.1. Describe las características de los grupos políticos que surgieron durante el reinado de Isabel II.</p> <p>2.2. Resume las etapas de la evolución política del reinado de Isabel II desde su minoría de edad y explica el papel de los militares.</p> <p>3.1. Relaciona algunas constituciones con las ideas que defendían los grupos políticos de la época.</p> <p>4.1. Explica las etapas políticas del Sexenio Democrático.</p> <p>4.2. Describe las características esenciales de la Constitución democrática de 1869.</p> <p>4.3. Identifica los grandes conflictos del Sexenio y explica sus consecuencias políticas.</p> <p>5.1. Relaciona la evolución del</p>		<p>desarrollarán de forma analógica.</p>
---	--	--	--

<p>4. Que el alumnado explique el Sexenio Democrático como periodo de búsqueda de alternativas democráticas a la monarquía isabelina, especificando los grandes conflictos internos y externos que desestabilizaron al país. Con este criterio se pretende evaluar si el alumnado conoce las principales características del Sexenio Democrático, las principales etapas del mismo y los grandes conflictos que dificultaron su desarrollo.</p> <p>5. Que el alumnado describa las condiciones de vida de las clases trabajadoras y los inicios del movimiento obrero en España, relacionándolo con el desarrollo del movimiento obrero internacional. Con este criterio se evaluará si el alumnado es capaz de relacionar el movimiento obrero español con las grandes ideologías del mismo que integraron la AIT.</p>	<p>movimiento obrero español durante el Sexenio con la del movimiento internacional.</p> <p>5.2. Realiza una investigación sobre las condiciones de vida de los obreros españoles de la época.</p>		
---	--	--	--

TEMPORALIZACIÓN			
Sesiones	Actividades		
<u>Primera</u>	Metodología transmisiva	Uso de TIC "Edpuzzle"	
<u>Segunda</u>	Metodología transmisiva	Trabajo crítico de fuentes individual (Act. 1.)	
<u>Tercera</u>	Metodología transmisiva	Trabajo crítico de fuentes grupal (Act. 2)	
<u>Cuarta</u>	Metodología transmisiva		
<u>Quinta</u>	Metodología transmisiva	Trabajo crítico de fuentes individual (Act. 3)	
<u>Sexta</u>	Metodología transmisiva		
<u>Séptima</u>	Metodología transmisiva		
<u>Octava</u>	Metodología transmisiva	Trabajo crítico de fuentes grupal (Act. 4)	
<u>Novena</u>	Metodología transmisiva		
<u>Décima</u>	Metodología transmisiva	Trabajo crítico de fuentes individual (Act. 5)	
<u>Undécima</u>	Metodología transmisiva		
<u>Duodécima</u>	Metodología transmisiva	Trabajo crítico de fuentes grupal (Act. 6)	
<u>Decimotercera</u>	Metodología transmisiva		
<u>Decimocuarta</u>	Metodología transmisiva	Trabajo crítico de fuentes grupal (Act. 7)	Uso de TIC "Kahoot"
<u>Decimoquinta</u>	Prueba objetiva escrita		

IV. CONCLUSIONES

La Historia como rama de conocimiento, su objeto, su función y su estatuto cognoscitivo, su metodología y sus procedimientos, han cambiado a lo largo del tiempo, desde su nacimiento entre los siglos V-IV a. C., como lo ha puesto de manifiesto la Historiografía. Sin embargo, los cambios más pronunciados se han producido en los últimos 200 años, con sus idas y venidas, y con un presente en el que el valor epistémico y formativo del conocimiento histórico dista mucho de ser reconocido de manera adecuada. Es por ello que veo necesaria la atención a este saber en la enseñanza secundaria y el bachillerato, a fin de que el alumnado adquiera toda la riqueza educativa que el conocimiento de la Historia puede ofrecer, por ejemplo una mayor capacidad crítica ante las situaciones de su vida con trascendencia histórica.

Este cuidado del conocimiento histórico en la educación requiere que los profesores aparten de su docencia cualquier mala práctica didáctica, sobre todo, las que los atan a las inercias de lo tradicional, por ejemplo convertir la Historia en un saber memorístico, lleno de hechos, personajes y fechas. Es indudable que los contenidos de la Historia, establecidos en el currículum, están conectados con la memoria, pero no es menos cierto que si enseñamos al alumnado a producir conocimientos históricos, al mismo tiempo que profundizamos en las conexiones de los mismos con la vida histórica y con el presente, el alumnado comprenderá su sentido y experimentará su utilidad socio-cultural. Es por ello que multitud de teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales, historiadores y docentes abogan por introducir la metodología histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la secundaria y el bachillerato. Para lo cual, es necesario ajustar el uso de la metodología histórica, como el trabajo crítico de fuentes, al desarrollo personal e intelectual del alumnado. Convertir la metodología histórica en parte de la metodología didáctica, que debería de ser un imperativo en las aulas, no implica apartarse de las buenas prácticas tradicionales, como las explicaciones del docente; pero la clase debe proyectarse en una dinámica bilateral profesor-alumno, en la que ambos factores de la "ecuación" salgan enriquecidos.

Otra de las variables, que conviene plantear en la enseñanza de la Historia con esta metodología en los Institutos de Enseñanza Secundaria, es el planteamiento de esta asignatura como un "diálogo constante entre pasado y presente". Los alumnos deberían percibir el pasado a través de sus marcas y virtualidades en el presente. Esta interrelación pasado-presente reflejará aún más los valores que la Historia como disciplina académica quiere inculcar tanto en los jóvenes alumnos como, al fin y al cabo, en toda la sociedad. Por ejemplo, el sentimiento de arraigo individual o colectivo como miembros de una sociedad, que lleva siglos en constante fluctuación, y que se relaciona a su vez con otros seres y grupos humanos. El trabajo metodológico con las fuentes históricas puede ser también aquí de gran utilidad. Así, una viñeta satírica de La Flaca en la prensa española del siglo XIX puede acercar al alumno realidades históricas de ese tiempo, al igual que si abre una página de un periódico en la actualidad y observa las diferentes ilustraciones críticas. Así se experimenta que una fuente histórica es algo que el alumno o alumna puede observar, verificar, tocar y, además, conectar con realidades cercanas a su vida, convirtiendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje en algo significativo.

No es baladí tampoco que despejemos viejos tópicos sobre la Historia y el valor que esta tiene para los individuos. Es más, hay que impregnar a esta rama de conocimiento de una nueva visión que esté mucho más ajustada a la realidad. La Historia y los historiadores no tienen una "bola de cristal" con la que predicen el futuro. Creo que conviene enfocar esta disciplina con perspectivas de presente y futuro: las Ciencias Sociales, así como la Historia, tienen que servir en primer lugar y sin duda alguna para algo tan utilitario como la resolución de problemas del día a día, tanto lejanos (una crisis económica mundial, o una protesta que azote a un país o una región), como cercanos (cualquier conflicto con un ser humano, o conductas homófobas y sexistas). Así, por ejemplo, el texto "Castellano viejo", de Larra, nos puede recordar a cualquier persona que hace gala de su patriotismo, en plena oleada de nacionalismos y xenofobia. Por eso, de todas las actividades, que confrontan al alumnado con la metodología histórica, pueden conseguirse al menos tres

objetivos: en primer lugar, comprender cómo el historiador trabaja con ese texto, moneda o resto histórico, que está en sus manos, para descifrar algo del pasado y así construir conocimiento histórico; en segundo lugar, conocer qué ocurrió en el pasado, qué procesos nos han llevado a ser lo que ahora mismo somos; y por último, sacar conclusiones relacionadas con alguna problemática actual a fin de debatirlas razonadamente en clase.

Finalmente, el tema que hemos tratado a lo largo de las líneas anteriores está muy relacionado con la consecución de algún requisito que me limito a enunciar aquí. Los profesores necesitan una mayor formación, tanto historiográfica, como didáctica, y una mejor disposición, para transmitir de una manera más constructiva y significativa los contenidos históricos a sus alumnos y alumnas. En caso contrario, las exigencias del currículum tienden a convertir la enseñanza de la Historia en la exposición cronológica de una serie de acontecimientos, desconectados de la vida histórica del alumnado, y que este aprende de manera penosa y memorística para aprobar un examen. Por este camino la Historia degenera en transmisión de conocimientos carentes de interés que el alumnado acaba aborreciendo. Quizá, el desarrollo de nuevos proyectos didácticos y prácticas docentes, que conjuguen el esclarecimiento del sentido de los acontecimientos históricos, con el orden cronológico de su exposición, sea la llave para que la Historia sea funcional en el sistema educativo. No estaría de más, por otra parte, que los historiadores comiencen a escribir de forma más "divulgativa", sin abandonar el rigor metodológico, para que sus investigaciones tengan una acogida social más amplia. El ensayo y la divulgación histórica de calidad son al mismo tiempo recursos didácticos de enorme utilidad. En este sentido parece que estamos de enhorabuena, pues algunos historiadores comienzan a entender esta necesidad y entierran esa "Historia" llena de tecnicismos y con un muy reducido círculo de lectores.

V. ANEXOS

ANEXO I

GUIÓN DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

1. ¿Sabrías explicar qué es esa cosa llamada ciencia, y cómo se hace?
2. ¿Sabrías distinguir entre Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades? ¿Cuál dirías que es la finalidad o utilidad que tienen? ¿Podrías poner algún ejemplo de cada una de ellas?
3. ¿De qué cosas se ocupa la Historia? ¿Cuál es su objeto? A tu juicio, ¿Para qué vale?
4. ¿El conocimiento histórico es objetivo? ¿Caben distintas opiniones en la respuesta a las cuestiones históricas? Justifica tu respuesta
5. ¿Conoces alguno de los procedimientos que utiliza el historiador?
6. ¿Sabrías presentarme algunas etapas históricas importantes, indicando la fecha y el hecho o hechos destacados que marcan su inicio y su fin? ¿Sabes quién estableció esas etapas históricas, y en qué se basó para hacerlo?
7. En la ESO o en Bachillerato, ¿Te han explicado alguna vez en clase qué es la Historia, o cómo trabajan y de qué instrumentos se sirven los historiadores?
8. ¿Sabes lo que es una novela histórica? ¿Te parece que la novela histórica transmite un conocimiento histórico tan creíble y aceptable como el que aportan los libros de Historia?

9. ¿Te gusta la Historia? ¿Lees de vez en cuando algún libro o ensayo sobre temas históricos? ¿Conoces a los historiadores que más han influido en nuestra manera de conocer la historia? ¿Podrías nombrar a alguno? ¿Recuerdas el nombre del autor de algún libro de Historia que hayas leído?

10. El tema de esta entrevista, ¿Te ha sugerido observaciones o comentarios que no has incluido en las respuestas? ¿Podrías exponerlos?

ANEXO II

Texto: La reina anuncia la orientación de la política española

"Sumergida en el más profundo dolor por la súbita pérdida de mi augusto esposo y soberano, sólo una obligación sagrada a que deben ceder todos los sentimientos del corazón pueden hacerme interrumpir el silencio que exigen la sorpresa cruel y la intensidad de mi pesar. La expectación que excita siempre un nuevo reinado, crece más con la incertidumbre de la administración pública en la menor edad del monarca; para disipar esa incertidumbre, y precaver la inquietud y extravío que produce en los ánimos, he creído de mi deber anticipar a conjeturas y adivinaciones infundadas la firme y franca manifestación de los principios que he de seguir constantemente en el gobierno, de que estoy encargada por la última voluntad del Rey, mi augusto esposo durante la minoría de la Reina mi muy cara y amada hija doña Isabel.

La religión y la monarquía, primeros elementos de vida para la España, serás respetadas, protegidas. mantenidas por mí en todo su vigor y pureza...

(...) Tengo la más íntima satisfacción de que sea un deber para mí conservar intacto el depósito de la autoridad real que se me ha confiado. Yo mantendré religiosamente la forma y leyes fundamentales de la monarquía sin admitir innovaciones peligrosas aunque halagüeñas en su principio, probadas ya sobradamente por nuestra desgracia. La mejor forma de un gobierno para un país es aquella a que está acostumbrado...

(...) Pero no por eso dejaré estadiza y sin cultivo esta preciosa posesión que la espera (a la Reina) (...) no ignoro y procuraré estudiar mejor los vicios que el tiempo y los hombres han introducido en los varios ramos de la administración pública y me esforzaré para corregirlos. Las reformas administrativas, únicas que producen inmediatamente la prosperidad y la dicha, que son el solo bien de un valor positivo para el pueblo serán la materia permanente de mis desvelos.

(...) No quiero saber opiniones pasadas, no quiero oír detracciones ni susurros presentes, no admito como servicios ni merecimientos, influencias ni manejos oscuros, ni alardes interesados de fidelidad y adhesión. Ni el nombre de la Reina ni el mío, son las divisas de una parcialidad, sino la bandera tutelar de la nación: mi amor, mi protección, mis cuidados son todo de todos los españoles.

En el Pardo de Madrid a 4 de octubre de 1833, yo la Reina Gobernadora.

Viñeta: Las nuevas cruzadas, La Flaca.



ANEXO III

Texto: Castellano Viejo

"(...) Ya habrá conocido el lector, siendo tan perspicaz como yo le imagino, que mi amigo Braulio está muy lejos de pertenecer a lo que se llama gran mundo y sociedad de buen tono, pero no es tampoco un hombre de la clase inferior, puesto que es un empleado de los de segundo orden, que reúne entre su sueldo y su hacienda cuarenta mil reales de renta; que tiene una cintita atada al ojal, y una crucecita a la sombra de la solapa; que es persona, en fin, cuya clase, familia y comodidades de ninguna manera se oponen a que tuvieses una educación más escogida y modales más suaves e insinuantes. Mas la vanidad le ha sorprendido casi siempre a toda o la mayor parte de nuestra clase media y a toda nuestra clase baja. Es tal su patriotismo, que dará todas las lindezas del extranjero por un dedo de su país. Esta ceguedad le hace adoptar todas las responsabilidades de tan inconsiderado cariño; de paso que defiende que no hay vinos como los españoles, en lo cual bien puede tener razón, defiende que no hay educación como la española, en la cual bien pudiera no tenerla; a trueque de defender que el cielo de Madrid es purísimo, defenderá que nuestras manolas son las más encantadoras de todas las mujeres; es un hombre, en fin, que vive de exclusivas, a quien le sucede poco más o menos lo que a una parienta mía, que se muere por las jorobas, sólo porque tuvo un querido que llevaba una excrecencia bastante visible sobre entrambos omoplatos.

No hay que hablarle, pues, de estos usos sociales, de estos respetos mutuos, de estas reticencias urbanas, de esa delicadeza de trato que establece entre los hombres una preciosa armonía, diciendo sólo lo que debe agradar y callando siempre lo que puede ofender. Él se muere por plantarle una fresca al lucero del alba, como suele decir, y cuando tiene un resentimiento se le espeta a uno cara a cara: como tiene trocados todos los frenos, dice de los cumplimientos que ya sabe lo que quiere decir cumplo y miento; llama a la urbanidad hipocresía, y a la decencia monadas, a toda cosa buena le aplica un

mal apodo; el lenguaje de la finura es para él poco más que griego: cree que toda la crianza está reducida a decir Dios guarde a ustedes al entrar en una sala, y añadir con permiso de usted cada vez que se mueve; a preguntar a cada uno por toda su familia y despedirse de todo el mundo; cosas todas que así se guardará él de olvidarlas como de tener pacto con franceses. En conclusión, hombres de estos que no saben levantarse para despedirse sino en corporación con alguno o algunos otros, que han de dejar humildemente debajo de una mesa su sombrero, que llaman su cabeza, y que cuando se hallan en sociedad, por desgracia sin un socorrido bastón, darían cualquier cosa por no tener manos ni brazos, porque en realidad no saben dónde ponerlos, ni qué cosa se puede hacer con los brazos en una sociedad (...).

Mariano José de Larra

Texto: Vuelva usted mañana

(...) se presentó en mi casa un extranjero de estos que en buena o en mala parte han de tener siempre de nuestro país una idea exagerada o hiperbólica, de estos que o creen que los hombres aquí son todavía los espléndidos, francos, generosos y caballerescos seres de hace dos siglos, o que son aún las tribus nómadas del otro lado del Atlante: en el primer caso vienen imaginando que nuestro carácter se conserva tan intacto como nuestra ruina; en el segundo vienen temblando por esos caminos, y preguntan si son ladrones que los han de despojar los individuos de algún cuerpo de guardia establecido precisamente para defenderlos de los azares de un camino, comunes a todos los países.

(...) Un extranjero de estos fue el que se presentó en mi casa, provisto de competentes cartas de recomendación para mi persona. Asuntos intrincados de familia, reclamaciones futuras, y aún proyectos vastos concebidos en París de

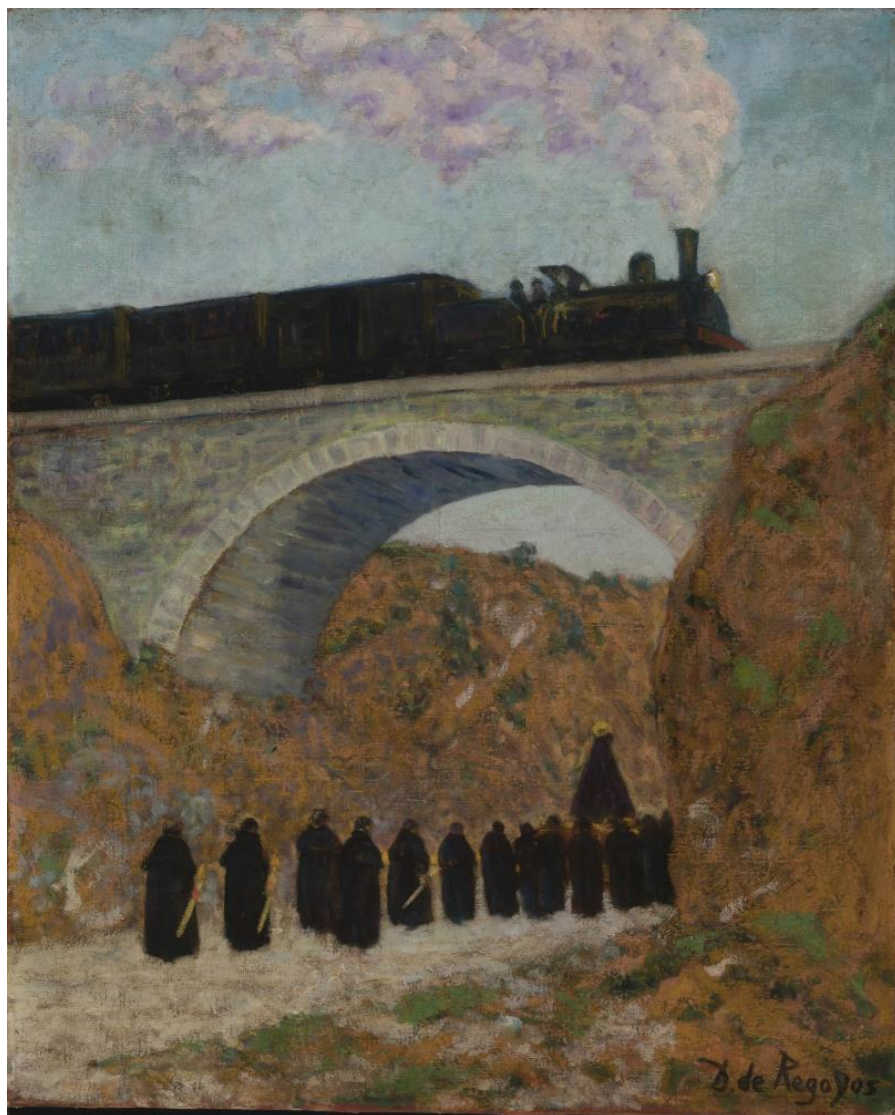
invertir aquí sus cuantiosos caudales en tal cual especulación industrial o mercantil eran los motivos que a nuestra patria le conducían.

Acostumbrado a la actividad en que viven nuestros vecinos, me aseguré formalmente que pensaba permanecer aquí muy poco tiempo, sobre todo si no encontraba pronto objeto seguro en qué invertir su capital. (...). Mañana por la mañana buscamos un genealogista para mis asuntos de familia; por la tarde revuelve sus libros, busca mis ascendientes, y por la noche ya sé quién soy. En cuanto a mis reclamaciones, pasado mañana las presento fundadas en los datos que aquel me dé, legalizadas en debida forma; y como será una cosa clara y de justicia innegable (...), al tercer día se juzga el caso y soy dueño de lo mío. En cuanto a mis especulaciones, en qué pienso invertir mis caudales, al cuarto día ya habré presentado mis proposiciones. (...) En el sexto, séptimo y octavo veo lo que hay que ver en Madrid; descanso al noveno; el décimo tomo mi asiento en la diligencia (...) y me vuelvo a mi casa: aún me sobran de los quince cinco días.

(...) Después de cerca de medio año de subir y bajar, y estar a la firma, o al informe, o a la aprobación, o al despacho, o debajo de la mesa, y de volver siempre mañana, salió con una notita al margen que decía: "A pesar de la justicia y utilidad del plan, exponente, negado". (...) ¿Pues para esto he echado yo mi viaje tan largo? ¿Después de seis meses no habré conseguido sino que me digan en todas partes diariamente: Vuelva usted mañana, y cuando este dichoso mañana llega, en fin, nos dicen redondamente que no?"

Mariano José de Larra

Pintura: Viernes Santo en Castilla de Darío de Regoyos, 1904



ANEXO IV

Texto: Constitución de 1845

Doña Isabel II, por la gracia de Dios y de la Constitución de la Monarquía española (...) hemos venido, en unión y de acuerdo con las Cortes actualmente reunidas, en decretar y sancionar la siguiente Constitución (...)

Art. 11. La Religión de la Nación española es la católica, apostólica y romana. El Estado se obliga a mantener el culto y sus ministros.

Art. 12. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey

Art 14. El número de senadores es ilimitado: su nombramiento pertenece al Rey.

Art. 15. Sólo podrán ser nombrados senadores los españoles que, además de tener treinta años cumplidos, pertenezcan a las clases siguientes: ...Ministros, Consejeros, Arzobispos, Obispos, Grandes de España, Capitanes generales del Ejército... Los comprendidos en las categorías anteriores deberán además disfrutar de 30.000 reales de renta...

Art. 22. Para ser Diputado se requiere ser español, del estado seglar, haber cumplido veinticinco años, disfrutar la renta procedente de bienes raíces, o pagar por contribuciones directas la cantidad que la ley electoral exija...

Art. 43. La potestad de hacer ejecutar las leyes reside en el Rey.”

ANEXO V

Texto: Petición de los obreros catalanes a Espartero

Excelentísimo Sr. Duque de la Victoria:

Los que suscriben comisionados por la clase obrera de Cataluña, se presentan a vuestra excelencia para manifestar al soldado del pueblo con la noble franqueza, y la premura que las circunstancias exigen los deseos de sus comitentes.

La clase obrera de Cataluña pide que se le reconozca la propiedad de su trabajo, lo mismo que se reconoce a la de sus amos los capitalistas, desea por tanto en cada uno de sus individuos la libertad absoluta de asociarse para casos en que gozando de salud carezca de trabajo, por la misma razón que se le concede cuando teniendo trabajo carece de salud; para poder rechazar el jornal que considere insuficiente a sus necesidades, y a la magnitud de su trabajo y pedir el, en su concepto justo (todo pacíficamente y sin la menor violencia), por la misma razón que el capitalista puede asociar sus capitales rechazando los jornales en su concepto altos; pide, en una palabra, para prevenir las angustias de mañana en las crisis industriales que de vez en cuando paralizan temporalmente el trabajo; en los casos que los suspenda parcialmente, tal vez, un egoísmo mal entendido, y en los que las indisposiciones físicas del obrero no le permiten disfrutarlo, se conceda a cada uno de sus individuos el sagrado derecho de asociar sus ahorros individuales, y tener para sí, con el capital colectivo resultante, una garantía de existencia y tranquilidad, que para la sociedad, lo es sin duda en orden.

(...) A la libertad de asociación del obrero, añade y pide el nombramiento de un jurado mixto; esto es, de amos y trabajadores, que dirima buenamente y con acierto las cuestiones sobre el jornal entre fabricantes y operarios, cumpliendo a la autoridad el sostén de sus acuerdos, y haciendo enmudecer de esta manera las exigencias exclusivas.

(...) Que se fije en diez el máximo de las horas del jornal, y se sujeten a inspección los locales de los establecimientos fabriles para ver si llenan las

condiciones higiénicas necesarias; que se establezca el mayor número posible de escuelas gratuitas industriales, en donde aprendan los obreros los medios menos violentos, más útiles y modernos para cumplir sus diversas operaciones (...) y por último que se establezcan también salas de asilo para los hijos de los obreros que, ocupados en su trabajo, se ven en la necesidad de tenerlos casi todo el día abandonados a los peligros físicos y morales de la poca edad, y se prohíba a sus padres les pongan a trabajar antes de la edad de diez años (...). Por tanto, en nombre de la justicia, de la humanidad y del orden duradero, los que suscriben suplican a vuestra excelencia se digne a apoyar y contribuir al logro de la adjunta petición (...).

Barcelona, 11 de mayo de 1855

Texto: Manifiesto de la creación de la AIT

(...) Como trabajadores os llamamos, no como políticos, ni religiosos: Sedlo, sin embargo, mientras os parezca bueno. Nosotros, por nuestra parte, fundados en muy desapasionadas observaciones, ni esperamos en la política ni tenemos confianza en la religión.

Sólo esperamos, sólo confiamos en nosotros todos sólo podemos lógicamente esperar nuestra segura emancipación de la asociación de todos los trabajadores del mundo con un fin común (...) Ya no se trata de fusiles ni cañones, de revoluciones y barricadas; se trata de unirnos todos los obreros de España con los del resto del mundo para realizar la justicia que encierra el lema sagrado de nuestra potente y gigantesca asociación: No más derechos sin deberes; no más deberes sin derechos.

Lo que resulta imposible para cada uno no es ni siquiera difícil para todos juntos. Unidos todos los de un mismo oficio o profesión de un pueblo con los del mismo oficio o profesión de España y del extranjero (...) tendremos las inmensas ventajas que nos reportará la “Caja de resistencia” (...) con su ayuda, y cuando un oficio o profesión se encuentre, con arreglo a justicia, con derecho

a rechazar una de tantas imposiciones de que estamos siendo víctimas por parte del capital, monopolizado por una clase explotadora, tales como una reducción del jornal, un aumento de las horas de trabajo y otras tan injustas y vejatorias como hoy tenemos a cada paso que aguantar, mal que nos pese, podremos entonces decirles a los soberbios poseedores del dinero que no aceptamos sus injustas imposiciones porque ya no somos cosas, porque hemos conquistado nuestra personalidad. Cuando se presente uno de estos casos los veréis sonreír desdeñosamente, y hasta quizá les oigáis exclamar con despectiva compasión:

-¡Pobres gentes, no comprenden que lo que sobran son trabajadores a quien explotar! Por lástima aguardaremos seis u ocho días que será lo que tardarán en comerse los fondos de su “Caja de resistencia” (...) pero cuando vean que todos los obreros del mundo se apresuran en cumplimiento del pacto de solidaridad a facilitarnos todo lo necesario para salir triunfantes en nuestra justa demanda; cuando vean que todos los trabajadores del mundo hacen suya nuestra causa como nosotros hacemos nuestra la suya (...) ¡cuán grande no ha de ser su asombro!

Madrid, 24 de diciembre de 1869

Fuente secundaria: Estudio de la alimentación de una familia obrera barcelonesa y su poder adquisitivo a mediados de siglo.

Gastos de alimentación práctica para el casado (con su mujer y dos hijos), suponiendo que para los cónyuges sean 269 días los de trabajo útil por año, ganando el marido un jornal de 9,94 y su esposa el de 1,57 reales

	IMPORTES EN REALES	
	Parciales	Totales
<i>Pan diario:</i>		
1,200 kilogramos de pan para los padres, a 1,175 reales.	1,41	
0,800 ídem ídem para los niños, a 1,175 reales	0,94	
Suma	2,35	2,35
<i>Almuerzo:</i>		
Los niños un pedazo de pan y un vaso de agua. Los padres un pedazo de pan y una sardina nalada, que valen 0,12 reales cada una		0,24
<i>Comida:</i>		
0,400 kilogramos de habichuelas, a 1,75 el kilogramo ...	0,70	
0,025 litros de aceite, a 5,12 reales el litro	0,13	
Suma	0,83	0,83
<i>Cena:</i>		
1,400 kilogramos de patatas, a 0,59 reales el kilogramo.	0,82	
0,025 litros de aceite, a 5,12 reales el litro	0,13	
0,035 litros de aceite para el candil, a 5,12 reales el litro.	0,18	
Suma	1,13	1,13
Total diario		4,55
Total anual		1.660,75

Ildefonso Cerdá: *Monografía estadística de la clase obrera de Barcelona en 1856* (Madrid, 1967), págs. 275, 504 y 657.

Balcells, ob. cit., pág. 171.

ANEXO VI

Texto: Declaración de la insurrección de Cádiz en 1868

Espanoles:

La ciudad de Cádiz, puesta en armas con toda su provincia, con la armada anclada en su puerto, y con todo el departamento marítimo de la Carraca, declara solemnemente que niega su obediencia al gobierno que reside en Madrid, segura de que es leal intérprete de todos los ciudadanos que, en el dilatado ejercicio de la paciencia, no hayan perdido el sentimiento de la dignidad, y resuelta a no deponer las armas hasta que la Nación recobre su soberanía, manifieste su voluntad y se cumpla.

¿Habrà algún español tan ajeno a las desventuras de la patria que nos pregunte las causas de tan grave acontecimiento?

(...) Hollada la ley fundamental, convertida, siempre, antes en celada que en defensa del ciudadano; corrompido el sufragio por la amenaza y el soborno; dependiente la seguridad individual, no del derecho propio, sino de la irresponsable voluntad de cualquiera de las autoridades; muerto el municipio; pasto la administración y la hacienda de la inmoralidad y del agio; tiranizada la enseñanza; muda la prensa y sólo interrumpido el universal silencio por las frecuentes noticias de las nuevas fortunas improvisadas; del nuevo negocio; de la nueva real orden encaminada a defraudar el tesoro; de títulos de Castilla vilmente prodigados; del alto precio, en fin, a que logran su venta la deshonor y el vicio. Tal es la España de hoy, españoles: ¿quién la aborrece tanto que se atreva a exclamar: “así ha de ser siempre”?

No, no será: ya basta de escándalos.

(...) Queremos que una legalidad común, por todos creada, tenga implícito y constante el derecho de todos: queremos que el encargado de observar la Constitución no sea su enemigo irreconciliable.

Queremos que las causas que influyan en las supremas resoluciones las podamos decir en alta voz delante de nuestras madres, de nuestras esposas y de nuestras hijas: queremos vivir la vida de la honra y la libertad.

Queremos que un gobierno provisional, que represente todas las fuerzas vivas del país, asegure el orden, en tanto que el sufragio universal echa los cimientos de nuestra regeneración social y política.

(...) Españoles: acudid todos a las armas, único medio de economizar la efusión de sangre; y no olvidéis que en estas circunstancias, en que las poblaciones van sucesivamente ejerciendo el gobierno de sí mismas, dejan inscritos en la historia todos sus instintos y cualidades con caracteres indelebles. Sed, como siempre, valientes y generosos. La única esperanza de nuestros enemigos consiste ya en los excesos a que desean vernos entregados. Desesperémoslos desde el primer momento, manifestando con nuestra conducta que siempre fuimos dignos de la libertad que tan inicuaamente nos han arrebatado.

Acudid a las armas, no con el impulso del encono, siempre funesto, no con la furia de la ira, siempre débil; sino con la solemne y poderosa serenidad con que la justicia empuña su espada,

¡Viva España con honra!

Cádiz, 19 de septiembre de 1868

Duque de la Torre, Juan Prim, Domingo Dulce, Francisco Serrano Bedoya,
Ramón Nouvilas, Rafael Primo de Rivera, Antonio Caballero de Rodas, Juan
Topete.

Texto: Constitución de 1869

La Nación española, y en su nombre las Cortes Constituyentes, elegidas por sufragio universal, deseando afianzar la justicia, la libertad y la seguridad, y promover al bien de cuantos vivan en España, decretan y sancionan la siguiente Constitución.

TÍTULO PRIMERO:

DE LOS ESPAÑOLES Y SUS DERECHOS

Art. 2º. Ningún español ni extranjero podrá ser detenido ni preso sino por causa de delito.

Art. 3º. Todo detenido será puesto en libertad o entregado a la autoridad judicial dentro de las veinticuatro horas siguientes al acto de la declaración.

(...)

Art. 4º. Ningún español podrá ser preso sino en virtud de mandamiento de Juez competente.

Art.11. Ningún español podrá ser procesado ni sentenciado sino por el Juez o Tribunal a quién, en virtud de leyes anteriores al delito, compete el conocimiento y en la forma en que éstas prescriban.

(...)

Art. 16. Ningún español que se halle en el pleno goce de sus derechos civiles podrá ser privado del derecho de votar en las elecciones de senadores, diputados a Cortes, diputados provinciales y concejales.

Art. 17. Tampoco podrá ser privado ningún español:

Del derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta o de otro procedimiento semejante.

Del derecho a reunirse pacíficamente

Del derecho de asociarse para todos los fines de la vida humana que no sean contrarios a la moral pública; y por último

Del derecho de dirigir peticiones individuales o colectivamente a las Cortes, al Rey y a las autoridades.

(...)

Art 21. La Nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la religión católica. El ejercicio público o privado de cualquiera otro culto queda garantizado a todos los extranjeros residentes en España, sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y del derecho. Si algunos españoles profesaren otra religión que la católica, es aplicable a los mismos todo lo dispuesto en el párrafo anterior.

(...)

Art. 29. La enumeración de los derechos consignados en este título no implica la prohibición de cualquier otro no consignado expresamente.

Madrid, 5 de junio de 1869

ANEXO VII

Texto: Carlos VII llama a sus seguidores para luchar contra el yugo extranjero

Espanoles: Ya estoy entre vosotros. Que vengo a consagraros mi vida lo sabe España, lo sabe el mundo entero. Los principios escritos en mi bandera, públicos son, porque solemnemente los tengo proclamados. Son los santos principios que hicieron tan glorioso y respetable nuestro nombre.

Víctimas sois de una minoría audaz, que os ha impuesto el yugo de un extranjero. Yo vengo a salvaros, a devolveros vuestro bienestar, vuestra importancia en el mundo, vuestra independencia nacional.

Cada gota de sangre que se derrame será una herida de mi corazón y mi corazón es el vuestro, es el corazón de la patria.

Espanoles: El Rey os llama a todos sin excepción, para que os agrupéis alrededor de vuestra tradicional bandera. Humillemos nuestras cabezas ante Dios, honremos su nombre y sus altares y él nos dará alientos para dar cima a la empresa salvadora.

Unámonos todos gritando: ¡Abajo el extranjero! Y al rugido del león español huirán espantados los instrumentos de la revolución y los satélites de Italia.

Espanoles: Venid todos a mí, que si venís unidos será fácil empresa devolver la paz, la abundancia, los fueros y la verdadera libertad a vuestro Rey, Carlos.

Año 1872

Texto: Declaración del sitio en el cantón de Cartagena

Cartageneros:

Encargado por el Gobierno de la República de emprender con todo vigor las operaciones de sitio contra vuestra ciudad querida, cúpleme dirigiros una voz de consejo, antes de extremarlas con los grandes medios que el Gobierno pone a mi disposición.

En nombre de la libertad y del orden, que aquella no puede existir sin éste, os aconsejo que dispongáis las armas y abandonéis a los que con sus disolventes ideas han llevado el luto, la miseria y la desolación a esa ciudad antes rica, feliz y floreciente.

Pensadlo bien y escuchad una voz, todavía amiga, que en nombre de un Gobierno republicano os ofrece libertad verdadera, orden, paz, sosiego, y que si persistís en prolongar una defensa que es larga y tenaz, porque esa plaza había consumido los millones y cuidados de la nación para emplearlos contra enemigos de la patria y no contra españoles y liberales, no dudéis que ya se acerca el término de vuestra resistencia, porque el ataque ha de ser duro y sangriento, y vosotros seréis responsables ante la historia, ante vuestro pueblo y ante vuestras familias, de los males sin cuento que acumuláis sobre Cartagena.

El Gobierno, como liberal, es generoso, y no quiere el derramamiento de sangre: no le obliguéis a la severidad que repugna a los sentimientos de mi alma, pero que emplearé con la energía de un soldado de la libertad y a la vez obediente y subordinado a su patria.

Cuartel General en la Palma, 13 de diciembre de 1873

J. López Domínguez

Texto: Inicio del problema en Cuba

Por último Cuba, como las antiguas colonias continentales de España en América, debe pertenecer a la gran familia de las repúblicas americanas, con instituciones y política propias, sin quedar unida a Europa por otros lazos que los de una amistad internacional y los de las relaciones intelectuales, sociales y comerciales (...). Que el último resultado de los sucesos que ocurren en Cuba ha de ser su independencia, ya se obtenga este resultado bien por medio de negociaciones o por efecto de operaciones militares o por uno de esos incidentes inesperados que deciden muchas veces el destino de las naciones,

es cosa que no puede ponerse en duda (...). El Presidente no intenta ni desea la anexión de Cuba a los Estados Unidos, sino su elevación al rango de una república independiente (...). Usted comprenderá por tanto que la política de los EE.UU., con respecto a Cuba en los actuales momentos debe ser expectante pero con las convicciones fijas y positivas respecto a los deberes de los EE.UU. cuando llegue el momento de la acción. (Instrucciones al embajador norteamericano en Madrid).

New-York Daily Tribune, 7 de diciembre de 1874

ANEXO VIII



VI. REFERENCIAS

1. Bibliografía

Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Álvarez, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Aróstegui, J. & Saborido, J. R. (2005). *El tiempo presente: un mundo globalmente desordenado*. Buenos Aires: Eudeba.

Breisach, E. A. (2009). *Sobre el futuro de la historia: el desafío posmodernista y sus consecuencias*. Valencia: Universidad de Valencia.

Carr, E. H. (2010). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Editorial Planeta.

Díaz-Plaja, F. (1983). *Historia de España en sus documentos. Siglo XIX*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Domínguez, J. (1989). El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero, M., Pozo, J. I. & Asensio, M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 33-60. Madrid: Akal.

Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia. Reflexión acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.

García, A. L. & Jiménez, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Universidad de Granada.

Gómez, C. J. & Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 2 (2), pp. 307-325.

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. & Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), pp. 237-250.

Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*. Madrid: Akal.

Hernández, E. & Langa, A. (2005). *Sobre la historia actual. Entre política y cultura*. Madrid: Abada Editores.

Iggers, G. G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desarrollo posmoderno*. Chile: FCE.

Moradiellos, E. (1992). *Las caras de Clío. Introducción a la Historia y a la Historiografía*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Moradiellos, E. (2004). *La persistencia del pasado: Escritos sobre la historia*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Moradiellos, E. (2012). *Clío en las aulas. Ensayo sobre educación e historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Moradiellos, E. (2013). *El oficio del historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Romero Morante, J. (2001). *La clase artificial: recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.

Romero, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En Tosar, B., Santisteban, A. & Pagès, J. (Eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*, pp. 33-54. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

2. Legislación

Cantabria (2015). Decreto 38/2015, del 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 5 de junio de 2015.

3. Artículos de prensa

Alonso, R. (31 de julio de 2018). La novela acude al rescate de la Historia de España. *ABC*. Recuperado de: https://www.abc.es/cultura/libros/abci-novela-acude-rescate-historia-espana-201807310058_noticia.html

Blanco, P. R. (6 de junio de 2019). El jefe de Estado el 1 de octubre de 1936: ¿Franco o Azaña? *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2019/06/05/hechos/1559743678_018971.html

Cabeza, A. (1 de marzo de 2018). El primer marqués de Comillas, borrado de Barcelona por el gobierno de Colau. *ABC*. Recuperado de: https://www.abc.es/espana/catalunya/barcelona/abci-primer-marques-comillas-borrado-barcelona-gobierno-colau-201803010049_noticia.html

Morales, M. (13 de noviembre de 2018). ¿Fue Colón un genocida? *El País*. Recuperado de:

https://elpais.com/cultura/2018/11/12/actualidad/1542050820_331031.html

Pardo, I. (24 de agosto de 2018). El gobierno aprueba la exhumación de Franco del Valle de los Caídos. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/politica/20180824/451421780790/gobierno-exhumacion-franco-valle-caidos-familia.html>

Ximénez, P. (12 de noviembre de 2018). Los Ángeles retira una estatua de Colón: "No hay que celebrar al responsable de un genocidio". *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2018/11/11/actualidad/1541951100_644365.html